OŚWIATA i WYCHOWANIE

32

CZASOPISMO WYDAWANE
NAKŁADEM MINISTERSTWA
WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ZESZYT 1
ROK VII



WARSZAWA
1935

OŚWIATA I WYCHOWANIE
(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)
ZESZYT 1 FASC. 1

TREŚĆ: STR:
SOMMAIRE: PAGE:

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: HUGO KAUFMAN

ROK VII STYCZEŃ 1935 R. ZESZYT 1



POLSKA REFORMA SZKOLNA.

(Prof. dr. Jean Piaget, który jako Dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania bawił niedawno w Polsce, udzielił nam łaskawie kilku swoich uwag o polskiej reformie szkolnej, które poniżej podajemy w tłumaczeniu z języka francuskiego).

Świeżo wydana przez Biuro Międzynarodowego Wychowania praca „O reformie szkolnej w Polsce" umożliwiła należyte zrozumienie ducha, który ożywia ruch pedagogiczny w Państwie Polskiem.

Co przedewszystkiem uderza bezstronnego obserwatora i co napełnia go podziwem, to niezwykła umiejętność, z jaką władze szkolne potrafiły stopić w jedną całość organiczną wielkie ideały współczesnej pedagogiki z dążeniami czysto polskiemi. Istotnie wielki ruch przebudowy społecznej wystarcza niekiedy sam przez się, aby ożywić szkołę na wszystkich jej stopniach, nie przetwarzając metod samych. Natomiast Wasz program reformy szkolnej stwarza ścisłe zespolenie ideału wspólnego całemu narodowi z metodologją jako taką.

Pod tym względem szczególniejszą uwagę moją zwróciły dwie zasadnicze cechy waszej reformy: uspołecznienie i uaktywnienie szkoły. Z jednej strony, zagadnienie społeczne jest w niej nietylko przeprowadzone z należytą giętkością, reforma liczy się z koniecznem zróżniczkowaniem z punktu widzenia zawodowego — przyczem uwzględnione są możliwości cofnięcia ucznia z pierwotnej, mylnie obranej drogi, i skierowanie go na właściwą — lecz objawia się ona również w samej technice wychowywania i nauczania.

Pojęcie gminy szkolnej, wspólnoty zaznacza się wyraźnie. Samorząd pod różnemi postaciami, praca w grupach są potraktowane jako metody powszechnie przyjęte, szkoła zaś w takich warunkach pracy przetwarzać się może w prawdziwe małe społeczeństwo.

Z drugiej strony, nauka biernie asymilowana ustępuje miejsca nauczaniu aktywnemu, w którem metoda pracy uważana jest za równie ważną,

jak zdobyte wiadomości — i to nawet w matematyce! — gdzie radość płynąca z samodzielnej pracy jest przynajmniej tak samo cenna, jak wydajność szkolna.

Pragnąłbym jeszcze podkreślić wagę, jaką przywiązuje się do kształcenia nauczycieli, według przewidzianej organizacji — oraz do spraw psychologji dziecka, która zdobyła w polskiej reformie szkolnej należną sobie rolę, jako źródło wszelkich poczynań pedagogicznych, wpływające na istotę programów, egzaminy i właściwą selekcję.

(—) *Jean Piaget.*

ZE SPOSTRZEŻEŃ NAD REALIZACJĄ NOWEGO PROGRAMU.

Podając w zeszycie niniejszym dalsze spostrzeżenia *) nad realizacją programu, pragniemy zaznaczyć, że nie dążą one do wyczerpującego ujęcia i ogarnięcia całokształtu odbywającej się w terenie pracy. Jest naszem staraniem uzyskiwać od pracowników pedagogicznych spostrzeżenia, które nie zmierzają przedwcześnie do syntez, które są i mają być fragmentami, ale fragmentami rzetelnemi, mogącemi zorjentować w sposobach dobrej realizacji, podnoszącemi trafne poczynania, a które z drugiej strony mogą dopomóc w usuwaniu nieporozumień, dezorjentacji i błędów. Przy tak wielkiem dziele nie są one czemś niespodziewanem. Ale staraniem nas wszystkich powinno być, by trwały jak najkrócej, a istotne wartości reformy promieniowały w szkolnictwie coraz silniej. W tej pracy ma swoją rolę spełnić dział niniejszy naszego czasopisma.

KILKA UWAG O KLASIE V SZKOŁY POWSZECHNEJ W OKRĘGU SZKOLNYM WARSZAWSKIM.

W klasie V szkoły powszechnej przy wykonywaniu nowego programu sprawa korelacji przedmiotów nauki górowała nad innemi sprawami dydaktycznemi i metodycznemi. Szczególnie w pierwszym roku nowego programu wiele było w tej dziedzinie nieporozumień i trudności.

Nie wszędzie przyswojono sobie w dostatecznej mierze fakt podstawowy, że możliwości korelacyjne uwzględnione zostały w samym układzie programów i chodzi tylko o to, aby je w sposób naturalny rozwijać, a nie sztucznie produkować. Wielokrotnie popełniano błędy, przed któremi przestrzegała „Oświata i Wychowanie" w artykule S. Bąkowskiego: „Związki między przedmiotami w nowych programach" (zesz. 1—2, 1934). Wymieniono tam wśród niebezpieczeństw płynących ze źle rozumianej korelacji: 1) przekształcanie się korelacji istotnej na formalną, 2) tworzenie związków sztucznych, 3) tworzenie „ośrodków nauczania" z dowolnych przedmiotów. Powiedziano tam dalej, że „nowe programy, polecając korelację, nie wymagają jej wszędzie", że nieraz jest niewskazana , i wezwano do czujności, by korelacja nie stała się u nas „modą dydaktyczną", jak kiedyś heureza.

Rozpatrzmy teraz niektóre szczegóły praktyki korelacyjnej.

Rozmaitość sposobów stosowania zasady korelacji, i to nietyle co do treści poszczególnych lekcyj, ile co do synchronicznego rozkładu tych sa-

---

*) Patrz zesz. 6—7, 1934, str. 320.

mych tematów w różnych przedmiotach nauczania, była b. znaczna. To zaś, jaki przedmiot nauczania potraktowano w tych rozkładach materjału i potem przy wykonywaniu jako przewodni co do treści, t. zn. narzucający tematy i ich treść innym przedmiotom nauczania, zależało głównie od dominującego w danym zespole, czy w umyśle kierownika szkoły, poglądu na to, który przedmiot nauczania jest najważniejszy. Najczęściej za najważniejszy pod tym względem uznawano język polski, głównie z tego powodu, że w programie nazwano go ogniskowym, mimo że w tym samym rozdziale programu wyraźnie powiedziano, że zadaniem języka polskiego jest oświetlać i wzbogacać szczegółami o charakterze humanistycznym fakty gdzie indziej poznane. W innych znowu szkołach podstawowym przedmiotem dla korelacji stawała się historja, rzadziej geografja, a wyjątkowo tylko przyroda.

Bywało więc tak, że nauczyciel języka polskiego przygotowywał na posiedzenie rozkład materjału ze swego przedmiotu na tydzień, miesiąc, okres szkolny lub nawet dłużej, a wszyscy usiłowali swoje rozkłady materjału do tego rozkładu co do tematów dostosować. Oczywiście, że potem przy wykonaniu na lekcjach rozchodzili się stopniowo, aż wreszcie, często zupełnie zniechęceni, porzucali korelację i każdy szedł swoją drogą. Nauczyciel języka polskiego narzekał, że tyle nowych zadań spadło na niego, że musi tłumaczyć całą masę nowych wyrazów, określeń i zdań, a tem samem wchodzić w rolę nauczycieli innych przedmiotów nauczania. Ci kierownicy i nauczyciele, którzy przyjęli powyższy układ pracy, nie wyczytali w uwagach do programu języka polskiego tej klasy następujących słów:

„W tej klasie nauka geografji wyprzedza język polski, dając mu podbudowę. Wogóle zaś przy opracowywaniu tematów o charakterze historycznym, geograficznym i przyrodniczym należy nawiązywać do wiadomości, zdobytych na lekcjach odpowiednich przedmiotów" (str. 120 i 121 Programu Nauki).

Gdy chodziło o historję jako przedmiot przewodni co do treści, usiłowano przerabiać na lekcjach innych przedmiotów współcześnie lub blisko w czasie tematy pokrewne z tematami z historji, choć w żadnych uwagach do historji nawet cienia zachęty do czegoś podobnego niema. Gdy jeszcze źle rozumiana korelacja złączyła się ze źle rozumianem wychowaniem obywatelskiem, to znaczy, w sposób sztuczny i naciągany grupującem fakty dla pewnych celów pozornie wychowawczych, to wtedy dochodziło się do jaskrawego wypaczenia intencyj nowych programów. Co prawda, wypadki tego rodzaju nie są pośród moich spostrzeżeń zbyt liczne.

W wielu wypadkach geografja była przedmiotem przewodnim, ale jeśli znowu uczyniono z niej przedmiot koncentracyjny, to dużo było kłopotów z przyrodą, historją, i to często niemożliwych do usunięcia z powodu układu programu przyrody według pór roku, a historji — według chronologji.

W roku bieżącym szkolnym widoczna jest poprawa w dziedzinie tu omawianej. Przedewszystkiem coraz rzadsze są nieporozumienia, o których wyżej była mowa. Przedmiotem stanowiącym najważniejszy punkt wyjścia dla korelacji stała się w tej klasie (w różnem stopniowaniu) geografja. Zaczyna znikać synchronistyczna sztywność. Coraz częściej, a nierównie częściej niż w roku ubiegłym, zjawia się układ pracy zgodny z możliwościami, które daje układ treści w poszczególnych przedmiotach nauczania w programie. To znaczy, zaczyna się rozumieć, że trzy są przedmioty nauczania, idące niezależnie od innych i mogące służyć jako punkt wyjścia tematyczny dla korelacji, t. j. przedewszystkiem geografja, następnie historja a czasami i przyroda, których rozkłady materjału naukowego mogą być niezależnie od siebie dokonane.

Takie rozumienie rzeczy miało w roku ub. miejsce u tych nauczycieli, którzy sumiennie przestudjowali program. Zestawienie treści poszczególnych przedmiotów i uwagi do poszczególnych przedmiotów pozwoliły im na następujący układ pracy. Podstawą do uwzględnienia korelacji w rozkładzie materjału takich przedmiotów, jak język polski, śpiew, rysunek, zajęcia praktyczne i częściowo nawet ćwiczenia cielesne, była geografja, której rozkład był wpisywany do dziennika przed wszystkiemi innemi rozkładami. Rozkłady materjału z historji i przyrody były niezależne. Tak było zgrubsza w pierwszem półroczu. W drugiem półroczu, gdy materjał z geografji objął Europę, praca w różnych przedmiotach, a przedewszystkiem w j. polskim, wiązała się częściej z historją. Przyczem jedni kładli nacisk na dość ścisłe wiązanie różnorakiej treści około tego samego tematu w obrębie najdalej jednego tygodnia i w tym celu odbywano dość często wspólne posiedzenia nauczycieli klasy V-ej, inni pozostawiali sobie dość dużo pod tym względem swobody.

Np. Śląsk opracowywano niejednokrotnie w następujący sposób: Gdy nauczyciel geografji przystąpił do opracowywania Śląska, nauczyciel języka polskiego tkwił jeszcze w tematach górskich. Po geograficznem ogólnem opracowaniu Śląska nauczyciel języka polskiego opracowywał dopiero odpowiednie czytanki, nauczyciel śpiewu uczył (poza innemi pieśniami) melodji np. trojaka, na rysunkach rysowano typy śląskie, na ćwiczeniach cielesnych uczono tańczyć (obok zwykłych ćwiczeń) tegoż trojaka, a na zajęciach praktycznych budowano model kopalni czy huty. Od tego obrazu zabiegów było dużo odchyleń w różnych szkołach i ująć całą różnorodność tych prób i warjantów, wobec ich mnogości, byłoby niezwykle trudno, a zresztą jest to i zbędne. W sprawy te wkładało nauczycielstwo nieraz chwalebny wysiłek.

Niejednolitość traktowania danego zagadnienia przez wielu nauczycieli wysunęła kwestję, ilu nauczycieli powinno w klasie V-ej uczyć. Były

próby, że wszystkie przedmioty z małemi wyjątkami, czasem z wyjątkiem śpiewu lub ćwiczeń cielesnych, powierzano jednemu nauczycielowi. Niektórzy z tych nauczycieli nawet nieźle się przytem czuli, bo odpadła największa zmora — uzgodnienie w czasie i w treści. Ale takich śmiałków było wogóle niewielu. Bywały klasy, w których uczyło tylu nauczycieli, ile było przedmiotów nauczania. Za normalny jednak uznawano stan, gdy grupa — geografja, przyroda i matematyka była w ręku jednego nauczyciela, język polski i historja w ręku drugiego, przedmioty artystyczno-techniczne trzeciego. Ale i pod tym względem także było dużo najrozmaitszych kombinacyj, jak np. ta, że ze względu na korelację geografja i język polski były w jednem ręku; ze względu na zajęcia w ogrodzie,—przyroda i zajęcia praktyczne także w jednem ręku. Dużo przecież było też przydziałów przypadkowych, zależnych od konieczności organizacyjnych.

W szkołach, które posunęły się naprzód w trafnej realizacji programu, pośród wielu nauk płynących z doświadczenia zanotowano następujące:

Ważnym czynnikiem dla wszystkich przedmiotów korelujących jest, by w geografji zostały wytworzone możliwie ostre, jasne i liczne wyobrażenia krajobrazu jako całości i niektórych jego wyodrębnionych części, o które to wyobrażenia troszczyć się winien najsumienniej nauczyciel geografji i przyrody. One są ważną podstawą dalszej nauki nietylko w geografji. Nie dokonywano w tych szkołach sztucznych przestawień materjału z historji dla celów korelacyjnych, wiedząc, że związek historji z innemi przedmiotami może się zaznaczać następczo, a nie koniecznie równocześnie. Rozumiano, że w tej klasie sens korelacji polegać musi przedewszystkiem na tem, aby wiadomości z różnych przedmiotów nie chadzały swemi przedmiotowemi ścieżkami, ale żeby wszystkie wiązały się w syntetyczną wiedzę o ziemi rodzinnej i jej kulturze w teraźniejszości i przeszłości na poziomie wyobraźni i pojęć dziecka w 12-ym roku życia dostępnych. Rozumiano, że ogniskowość języka polskiego na tem ma przedewszystkiem polegać, aby na tych lekcjach bliżej zespolić z człowiekiem pracującym i tworzącym, o którym w innych przedmiotach słyszało się nieraz bez odpowiedniego poruszania stron uczuciowych. Poprzez przeżycia postaci ludzkich, związanych z krajobrazem warunkami bytu i pracy, oraz z historją kraju, ma dziecko bogacić swój świat przeżyć i sercem wiązać się poprzez te przeżycia z Polską i jej kulturą. (Dlatego „statarycznośc" wszędzie tam, gdzie o wydobycie pierwiastka emocjalnego chodziło, musiała się usunąć w cień). Śpiew spełniał w tym wypadku ważne zadanie, bo zaznajamiał z pieśnią ludową, tak przecież silnie charakteryzującą człowieka poszczególnych regjonów. I dlatego wielu nauczycieli nie uważało za konieczne uczyć tych pieśni na głosy, bo na to czasu niema. Na głosy uczyli niektórych pieśni w obrębie swoistych zadań śpiewu jako przedmiotu nauczania.

Uzupełniano pracę na rysunkach niektóremi szczegółami stroju lub budownictwa, na zajęciach praktycznych stosowano niektóre charakterystyczne motywy zdobnicze. Wreszcie w związku z ćwiczeniami cielesnemi uczono niektórych pląsów. Szło to zresztą najsprawniej tam, gdzie sobie tych prac w czasie zbytnio nie usztywniano.

W pewnych wypadkach dobrze wykonywana korelacja wywoływała swoiste zaniedbania w poszczególnych przedmiotach. Bywało, że nauczyciel, i to właśnie ten, który gorliwie pełnił zadania korelacyjne, tak gubił się w zadaniach wspólnych, że o swoich specjalnych zadaniach, np. o nauce ortografji lub dalszem ćwiczeniu w wyrazistem czytaniu, zapominał.

Sądzę jednak, że w miarę jak się pojęcie o korelacji będzie odsztywniało, świadomość zadań swoistych będzie rosła.

Nie należy, oczywiście, zapominać i o tych, zdarzających się nieraz wypadkach, kiedy program nowy był tylko nominalnie w życie wprowadzony, bo właściwie uczono po staremu poszczególnych przedmiotów, odkładając rzeczywistą realizację nowego programu bezprawnie na jakiś nieokreślony czas późniejszy.

Sądzę, że wiele tych nieporozumień, o których mówiłem, bezpowrotnie minie w czasie najbliższym. Zwłaszcza znakomite pod tym względem usługi odda nauczycielstwu wydana w tym roku szkolnym książka programowa, która, ujmując całość i ujmując je klasami, szybciej orjentuje, aniżeli te fragmenty, któremi operowaliśmy dotąd. Widać z tej książki, że bezpośrednio wiązać można materjał nauczania grupami przedmiotów. Np. geografja, język polski, śpiew, rysunek, zajęcia praktyczne i częściowo ćwiczenia cielesne przy tematach krajoznawczych pozwalają na bardzo bliską korelację materjału nauczania. Podobnie ukształtować się może grupa: historja, język polski, śpiew, rysunek, zajęcia praktyczne. Pośrednio już, i to rzadko synchronistycznie, można wiązać treść nauczania historji i geografji, choć korzystanie z wiadomości geograficznych na nauce historji musi być częste. To samo odnosi się do tak ważnego związku geografji z przyrodą.

Tych kilka uwag pragnę zakończyć spostrzeżeniem w sprawie niezmiernie ważnej, a mianowicie w sprawie stosunku nauczycieli do pracy nad realizacją reformy. Spostrzeżenia moje mówią mi, że niezawodnie istnieją wśród nauczycieli ludzie bez inicjatywy, czy dobrych chęci, ale znaczna większość pragnie porządnej roboty w związku z reformą szkolną. Co więcej, jest w nich uporczywa chęć uczenia się. Wraz z narastającem doświadczeniem i głębszem wejściem w realizację nowych programów niejeden nauczyciel przekonuje się, że nieraz trudność nowego programu polega na tem, że jego wymagania są tak proste w zestawieniu z dotychczasową praktyką...

S.

Zanim damy tu szereg spostrzeżeń w poszczególnych przedmiotach nauki, trzeba zaznaczyć, że opinje obserwatorów zgodne są w stwierdzaniu stałego postępu w ujęciu i metodzie wykonywania programu. Już nawet drugie półrocze zeszłoroczne stało o wiele wyżej pod tym względem od pierwszego. Widoczny jest dalszy postęp w roku bieżącym.

Braki wynikały i wynikają przedewszystkiem z powodów łatwo zrozumiałych, jak tradycyjne nawyki w pewnych sferach nauczycielstwa, słabe nieraz zaopatrzenie szkół i t. p. Były też braki, wypływające z nieporozumień. I tak — zwłaszcza w roku przeszłym — nieraz mimowolnie utożsamiano nowe gimnazjum z gimnazjum dawnem. Na tem tle zjawiały się niekiedy narzekania na okrojenie materjału, na pominięcie szeregu ważnych jakoby zagadnień, a co zatem idzie, niepożądana tendencja do rozszerzania obowiązkowego materjału naukowego.

Daleko sięgające nieporozumienia wywoływała sprawa korelacji. W wielu wypadkach nie zdawano sobie sprawy z jej granic i, przekraczając je, dochodziło się do sztuczności i przerywania naturalnego biegu nauki właściwego każdemu przedmiotowi. Równie szkodliwe było przeciwieństwo tego stanu, a mianowicie trwanie każdego przedmiotu nauki w zupełnem odosobnieniu.

A przecież, o ile chodzi o sprawę konkretnego przeprowadzenia korelacji, sam program każdego przedmiotu przy bliższem wejrzeniu daje bardzo wyraźne wskazania. Okazuje się zeń, że nie wszędzie i nie zawsze korelacja jest sprawą naturalną, a więc pożądaną, ale w pewnych dziedzinach jest wysoce pożyteczną.

Drugą dziedziną szczególnie częstych nieporozumień była sprawa wychowania obywatelskiego. Płynęły one — o ile o nauczanie chodzi — głównie z sztucznego doczepiania do nauki spraw wychowawczych, które organicznie z tą nauką łączyć się winny. A skoro tak, to znowu nie zawsze i nie wszędzie ten organiczny związek jest możliwy i naturalny. O ile zaś o przeżycia uczuciowe chodzi, nieraz grzeszymy, jak grzeszyliśmy, mówiąc tam, gdzie należy milczeć. Sprawy te podstawowego znaczenia wymagają specjalnego ujęcia i rozważenia.

W zeszycie niniejszym podajemy garść uwag tyczących się języka polskiego, łacińskiego, historji, geografji, zoologji i matematyki, w następnym zeszycie podamy spostrzeżenia w sprawie zajęć praktycznych w szkołach męskich i żeńskich oraz ćwiczeń cielesnych, gier i zabaw sportowych.

I.

W nauczaniu języka polskiego zaznacza się pod wpływem nowych programów przedewszystkiem silny a zdrowy pęd do wiązania

materjału naukowego z życiem oraz przystosowania zakresu i metod nauczania do potrzeb praktycznych. Coraz częściej polonista wychodzi nietylko poza ramy podręcznika, lecz nawet poza mury szkolne, by obraz świata i życia, odzwierciadlający się w literaturze, zestawić ze światem rzeczywistym i współpracować z młodzieżą nad możliwie doskonałem jego odtwarzaniem w słowie i piśmie. Gdzieś tam więc urządzono wycieczkę do Łazienek, by obserwować bezpośrednio cudowną grę barw jesiennych, gdzie indziej znów miasto prowincjonalne podnosi się i upiększa w tempie bardzo szybkiem, więc uczniowie zbiorowo opisują różne fazy tego odrodzenia, w innym jeszcze wypadku tworzą cały album z fotografjami i opisami rodzinnego miasta dla kolegów z zagranicy. Tu słychać skargi, że wśród czytanek jest opis radjostacji, a nie można jej pokazać młodzieży, tam, ku wielkiemu żalowi młodzieży i nauczyciela, odmówiono pozwolenia zwiedzenia skomplikowanej machiny zakulisowej, a takby się to przydało do należytego przerobienia opowiadania „Jak sobie chłopcy zrobili teatr".

W związku z tą zdrową dążnością do prawdziwej poglądowości w nauczaniu miejsce nudnych streszczeń i rozprawek abstrakcyjnych zajmują coraz częściej opisy konkretnych przedmiotów i zjawisk lub też przeżyć własnych, jakie nasuwają wypadki życia codziennego. Nie lekceważy się też przeżyć, wywołanych przez lekturę, próbując na nich oprzeć omawianie utworów, zawartych w wypisach lub też zamieszczonych na liście lektury uzupełniającej. Narzeka się, że nie wszystko w tej dziedzinie odpowiada bezpośrednim zainteresowaniom młodzieży, że możnaby to i owo zmienić i ożywić przez to sam tok nauczania. Do wyjątków już niemal należy schematyczne kawałkowanie utworów na części i cząsteczki, który to zabieg tak często niszczył bezpośredni stosunek do literatury w dawnej szkole. Coraz szerzej i silniej utrwala się przekonanie, że o wartości pracy nauczyciela i ucznia stanowi nie opanowanie mechaniczne zawartości tekstu, ale dobór i jakość spostrzeżeń i wniosków natury wychowawczej lub naukowej, jakie z danego materjału wspólną pracą zdołano wydobyć.

Wszystkie te zjawiska — o charakterze zarówno pozytywnym jak negatywnym — świadczą o wielkiej żywości i czujności dydaktycznej nauczycieli języka polskiego i pozwalają rokować piękną przyszłość realizacji programu tego przedmiotu. Jeżeli w obecnej chwili nie wszystko jeszcze wygląda tak, jakby się pragnęło, to przyczyna owego stanu tkwi przedewszystkiem w ciągłem zmaganiu się nowych dążeń z dawnemi przyzwyczajeniami na różnych odcinkach pracy polonistycznej. Chciałoby się uwzględnić w mierze jak najszerszej literackie zainteresowania młodzieży, ale jak to połączyć z systematycznym układem podręcznika, jak na tej drodze doprowadzić do wyników konkretnych, których program nie pozwala lekceważyć. Pragnęłoby się ożywić nieco lekcje gramatyki, ale jak nagiąć do tego materjał językowy, mający stanowić przedmiot obserwacji, jak zorganizować pracę młodzieży, by ostateczny jej rezultat odpowiadał

postulatom programu i podręcznika. Jaki charakter nadać ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu, by dać w obrębie ich swobodny upust naturalnej potrzebie wypowiedzenia się młodzieży, a jednocześnie kształcić systematycznie jej ekspresję językową w różnych kierunkach. Wszystko to są trudności, które wymagają dokładniejszych rozważań na wspólnych konferencjach oraz dłuższej wprawy dydaktycznej na warsztacie szkolnym, a które w obecnej chwili doprowadzają jeszcze do wielu nieporozumień lub też zachęcają do trzymania się dawnych utartych szablonów.

Zaznaczają się więc niejednokrotnie poważne braki w dziedzinie wychowawczego wykorzystania lektury. Program określa tematy, które mają wartość wychowawczą, autorzy podręczników starają się rozwinąć je w formie jak najbardziej przystosowanej do psychiki młodzieży, uwagi metodyczne podkreślają, jak ważną rolę winny odgrywać przy omawianiu lektury zainteresowania młodzieży, by można było osiągnąć przy tej sposobności owe cele wychowawcze, jakie przyświecają całemu programowi. Tymczasem w rękach niektórych nauczycieli materjał ten staje się tylko środkiem do odpytywania treści i wydobywania wiadomości rzeczowych, które uczniowie znają już często z innych źródeł, jeżeli zaś zjawiają się niekiedy jakieś tematy ogólniejsze o charakterze wychowawczym, to nie są to zagadnienia poruszające do głębi ogół klasy. Są one bowiem zazwyczaj narzucone przez nauczyciela bez uprzedniego zbadania, co w pewnej czytance czy większym utworze zwróciło uwagę młodzieży, bez próby nawiązania do jej bezpośrednich przeżyć.

W dziedzinie nauki o języku na zasadzie poczynionych obserwacyj należy przestrzec polonistów przed nazbyt niewolniczem interpretowaniem podręcznika gramatyki, przed ograniczaniem się wyłącznie do materjału zawartego w podręczniku, który z natury swej nie może być odbiciem mowy żywej, tak bardzo nieraz interesującej uczniów. Doprowadziłoby to bowiem do skostniałej rutyny, największego wroga szkoły. Z drugiej strony jednak trzeba pamiętać, że nauka gramatyki jako system logiczny, wymaga wielkiego ładu i ścisłości. Materjał obserwacyjny winien być przeto dobrany celowo i należycie uporządkowany, zanim się przystąpi do wysnuwania odpowiednich wniosków. Tymczasem w praktyce zdarza się bardzo często, że albo materjał obserwacyjny jest niewystarczający, albo też tak pogmatwany, że trudno się w nim zorjentować. Pozatem nie organizuje się przy tych sposobniościach samodzielnej pracy młodzieży, nie daje się jej dostatecznego czasu do namysłu i sformułowania spostrzeżeń, lecz licznemi pytaniami pomocniczemi unicestwia się samodzielny wysiłek uczniów. Zbyt rzadko widzi się na lekcjach gramatyki zastosowanie pracy cichej, oczywiście należycie zorganizowanej, t. j. z podaniem wyraźnego celu i sposobu jej wykonania. Na rzecz pozornej aktywności zewnętrznej, polegającej przeważnie na sypaniu jak z rękawa przykładów, poświęca się cenne momenty kształcenia formalnego, jakiemi powinna być przepojona nauka gramatyki. I jeszcze jeden błąd. Zbyt wiele

czasu poświęca się na powtórne odkrywanie tego, co już raz zostało odkryte, na rzeczy już dobrze młodzieży znane, co dzieje się ze szkodą dla tych spraw, których należyte oświetlenie wymaga systematycznego przygotowania całego aparatu metodycznego i wielkiej precyzji technicznej.

Najwięcej jednak nieporozumień dało się zauważyć na polu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. I nic w tem dziwnego. Tak bardzo przyzwyczailiśmy się iść w tej dziedzinie utartemi drogami, że zasadnicza zmiana stanowiska w tych sprawach jest rzeczą niełatwą. Zmiana ta, jak wiadomo, polega na tem, że zamiast tylko poprawiać to, w czem uczeń błądzi, chcemy go naprawdę uczyć mówić i pisać. Stąd główny nacisk położono w programie na ćwiczenia słownikowe, redakcyjne i poprawcze. Pierwsze z nich mają pomnażać zasób bierny i czynny słownictwa ucznia, drugie — ćwiczyć go w należytym układzie treści i doborze właściwych środków stylistycznych, dopiero zaś trzeci rodzaj ma służyć do wykorzeniania zauważonych błędów kompozycyjnych, gramatycznych i ortograficznych. Tymczasem w dotychczasowej praktyce ów trzeci rodzaj ma jeszcze wciąż przewagę nad dwoma pierwszemi, przyczem i w tej dziedzinie zbyt często nauczyciele ograniczają się tylko do omówienia błędów, nie stosują natomiast niezbędnych środków zaradczych, zmierzających ku ich wykorzenieniu. Zbyt mały również kładzie się nacisk na to, by materjał wypracowania był przygotowany nietylko pod względem treści, lecz także po względem formy, zwłaszcza w zakresie słownictwa. Ćwiczenia słownikowe idą swoim torem, wypracowania swoją drogą, brak zaś między niemi jakiejkolwiek korelacji. Wreszcie w zakresie t. zw. ćwiczeń redakcyjnych obok wielkiego zainteresowania widoczna jest spora bezradność, to też specjalnem zadaniem ognisk metodycznych języka polskiego powinnoby być wdrażanie nauczycielstwa do tego typu ćwiczeń.

Pewien niepokój może również budzić zbyt jednostronny sposób ujmowania wskazań programowych, doprowadzający do tego, że ćwiczy się bez końca jedną i tę samą formę wypowiadania się (np. streszczenie), choć program wyraźnie określa, że stanowisko takie nie jest wskazane. Często też, zwłaszcza w małych miastach, przeżycia i obserwacje młodzieży są tak skąpe, że nauczyciele skarżą się na zupełną jakoby posuchę tematów, nadających się do opracowania w formie sprawozdania i cały niemal tok pracy opierają na materjale, zaczerpniętym z lektury. Jest to również nieuzasadniona jednostronność, której należałoby się wystrzegać. W tej dziedzinie nie występuje również w stopniu dostatecznym liczenie się z możliwościami umysłowemi dziecka, a natomiast wyraźnie ujawnia się upodobanie do tematów o charakterze moralizującym, nieprzystosowanych do umysłowości, zwłaszcza, gdy chodzi o zagadnienia, ważne ze stanowiska wychowania obywatelskiego. Każe się więc uczniom porównywać np. wojny perskie z ostatnią wielką wojną i różne postaci historyczne z obecnie żyjącemi w ten sposób, jakgdyby młodzież obecna przeżyła wszystkie zdarzenia wielkiej wojny bezpośrednio lub miała z tej dziedziny bardzo do-

 kładne wiadomości, zapominając o tem, że od owych czasów minęło już lat przynajmniej czternaście.

Liczenie się więc z poziomem umysłowym i bezpośredniemi zainteresowaniami młodzieży na różnych odcinkach pracy szkolnej oraz należyta jej organizacja to najważniejsze postulaty, które winni wziąć pod uwagę w chwili obecnej nauczyciele poloniści. Resztę winno dokonać rozważanie szczegółowych zagadnień dydaktycznych z różnych dziedzin nauczania języka polskiego na wspólnych zebraniach, zwłaszcza zaś na konferencjach ognisk metodycznych, poprzedzonych zazwyczaj dłuższą obserwacją owych szczegółów na warsztacie szkolnym.

II.

Przechodząc do spostrzeżeń w zakresie realizacji programu języka łacińskiego, trzeba przedewszystkiem stwierdzić, że nauczyciele często tracą z oczu fakt, iż nowy program początki łaciny rozkłada na cztery półrocza i, dążąc do gruntowności, pozwala stopniować wymagania i nie wszystkich wyników żąda odrazu. W niektórych szkołach za wiele czasu poświęca się na egzekutywę i stosuje się na jednej lekcji aż trzy zabiegi: pierwszy — tłumaczenie polskich zdań, prawie identycznych z zadanemi łacińskiemi, drugi — egzekwowanie słówek i wyrażeń łacińskich, trzeci — całkowite tłumaczenie zdań łacińskich. Wystarczyć powinien pierwszy (czasem z drugim), albo trzeci z drugim albo wreszcie rozmówki łacińskie na temat przerobionego ustępu. Jako konsekwencja tego zbyt długiego odpytywania lekcji dawnej występuje pośpiech w przerabianiu nowej, przy której właśnie śpieszyć się nie należy, gdyż uczniowie muszą oswoić się z nową treścią i dobrze ją sobie uprzytomnić. Często zwłaszcza występuje przedwczesne poprawianie i ostrzeganie ucznia przy jego pracy nad nowem zdaniem: trzeba uczniowi zostawić czas aby doszedł do końca i sam, lub przy pomocy kolegów czy nauczyciela, spostrzegł i poprawił swój błąd.

Trudności, wynikające z natury przedmiotu, znane są zresztą nie od dziś i nauczyciele zaprawieni są naogół do wyrabiania w uczniach gruntowności i zdolności do analizy językowej; chodzi raczej o metody, które pogodziłyby to ważne zadanie z budzeniem w uczniu zainteresowania i zaprawieniem go do pracy samodzielnej, które wraz z postulatem, aby lwią część pracy przenieść do klasy, są kardynalnemi postulatami programu; podręcznik wreszcie daje pole do uzupełnień i zmian, jakich mogą wymagać okoliczności. A więc gruntowność — zainteresowanie i samodzielność — zbiorowe i możliwe pełne opracowanie każdego zadania w klasie — oto są wytyczne, któremi się ma kierować i które godzić ze sobą należy przy nauczaniu w tej klasie.

Ważną rolę, na tym zwłaszcza stopniu, odgrywa głośne czytanie ustępów i zdań łacińskich. Konieczne jest przytem, aby nauczyciele—pri-

mo stale poprawiali fałszywe akcenty, secundo — przy chóralnem czytaniu zwracali uwagę na intonację.

Ponieważ podręcznik zawiera małą ilość form, nauczyciele ujawniają skłonność do dawania uczniom zgóry paradygmatów odmian; lepiej będzie dodać parę zdań łacińskich, aby uczniowie sami wydobyli z nich odpowiednie formy i wprowadzili je do paradygmatu. Nieraz zaniedbuje się uczenia młodzieży przysłów i wierszyków łacińskich, a przecież nauczyciel może je znaleźć także poza podręcznikiem i podać uczniom w odpowiednim wyborze i ilości.

W trosce o wyniki niektórzy nauczyciele żądają od uczniów recytowania reguł o rodzajach i odmianach; przypomnieć im należy, że według programu zasadniczym sprawdzianem przygotowania ucznia do klasy drugiej pod względem języka jest sprawność w rozumieniu przerobionych ustępów łacińskich i rozpoznawaniu form.

Wreszcie w związku z czytankami polskiemi należy doradzić, aby nauczyciele, w interesie rozszerzania horyzontów kulturalnych ucznia oraz budzenia nowych zainteresowań, rozpatrzyli z początkiem swej pracy sprawę łączenia w odpowiednim momencie czytanek polskich z przerabianym ustępem łacińskim.

III.

Realizowanie programu historji przeszło w ciągu roku dość znaczną ewolucję.

Przedewszystkiem zainteresowali się nauczyciele ilością materjału, zaleconego przez nowy program. O ile przy pierwszem zetknięciu się z nim dały się słyszeć powszechne prawie zastrzeżenia co do luk i skrótów, a w związku z tem zaznaczyła się tendencja do „uzupełnień" na lekcjach, o tyle pod koniec roku poważną troską nauczycielstwa stało się wyczerpanie zawartego w podręcznikach materjału. Naogół program wszędzie wypełniono.

Realizacja programu wymaga zastosowania zalecanych metod, z których niektóre wywoływały niekiedy wielkie trudności. Tak w pierwszem półroczu ujawniła się nieumiejętność ujmowania materjału naukowego w formie „obrazów" historycznych. Zjawiła się też tendencja do przesadnego wprowadzania momentów rozumowania abstrakcyjnego, stosowano próby przewidywania następstw, wnioskowania o przyczynach i t. p. — słowem, stawiano tu i owdzie wymagania, przerastające możność uczniów i uczenic klasy pierwszej.

Jednocześnie dało się zauważyć przekonanie, że przy nauczaniu historji przeważać powinna metoda, polegająca na czytaniu i komentowaniu podręcznika bądź w szkole na lekcji, bądź w domu przed przerobieniem odpowiedniego materjału z nauczycielem. Były to niewątpliwie skutki opacznie pojętych wskazań Statutu gimnazjum państwowego, dotyczących stosowania podręczników. Nie wniknięto należycie w ducha tych

wskazań i w rezultacie posługiwanie się podręcznikiem, jak również innemi pomocami naukowemi, a w szczególności mapą, pozostawiało jeszcze wiele do życzenia. Niezawsze nauczyciel umiał wykorzystywać pomoce naukowe tak, aby one istotnie stanowiły podstawę nauczania, a nie tylko jakiś dodatek do lekcji, bez którego można się ewentualnie obyć.

Utrudniało sytuację często także nieodpowiednie w stosunku do nowych wymagań zaopatrzenie klas w pomoce naukowe, np. powszechny prawie brak podręcznych mapek i atlasów, brak w szkole wększej ilości map ściennych dla oddziałów równoległych, zbyt mała ilość egzemplarzy książek, przeznaczonych dla lektury domowej.

Stopniowo stosowanie pomocy naukowych stawało się coraz bardziej racjonalne, zwłaszcza tam, gdzie sprawie tej poświęcono specjalne konferencje metodyczne, poparte odpowiedniemi pokazami na lekcjach. Oparcie się na konkretnym materjale i pomocach naukowych niekiedy dało doskonałe rezultaty w walce z werbalizmem, choć nie znikł on jeszcze całkowicie, zwłaszcza przy używaniu przez dzieci terminów naukowych i ujmowaniu pojęć historycznych. Przeważnie wyrobiły też sobie dzieci umiejętność posługiwania się datami wskazanemi w programie, dla orjentowania się w okresach chronologicznych.

Realizacja nowego programu historji ujawniła też, jaką wartość posiada zbliżenie wiedzy historycznej do poziomu dzieci i przepojenie jej celami pedagogicznemi. Na dobrze przeprowadzonych lekcjach zapanowało ożywienie, wywołane dużem zainteresowaniem, ze strony dzieci bardzo często padały uwagi i pytania, wywołane bądź ilustracjami, bądź treścią tekstu, wypowiadane były własne ich sądy, najczęściej na temat postępowania bohaterów, powstawały niekiedy samorzutne dyskusje.

Również ożywił się nauczyciel, postawiony przed nowemi zadaniami metodycznemi, lekcje nabierały niekiedy smaku interesujących prób zastosowania się do podanych wzorów, lub znalezienia własnych rozwiązań. Przyczyniło się to w znacznym stopniu do zrozumienia i zgłębienia wychowawczych zadań nauczania historji. Na tem tle wystąpiło docenianie wartości aktualizacji, a choć zdarzają się w tej dziedzinie jeszcze nieporozumienia, są one coraz rzadsze. Pierwszy rok realizacji programu pogłębił stosunek nauczycielstwa do podręcznika, będąc bowiem zmuszony z trzech podręczników wybrać jeden, najodpowiedniejszy dla siebie, musiał nauczyciel zapoznać się ze wszystkiemi i rozważyć zawarte w nim możliwości dydaktyczne i pedagogiczne.

Naogół należy stwierdzić, że program historji I kl. w realizacji nie wywołał ani zasadniczych trudności, ani niechęci, przeciwnie, przyczynił się do ożywienia zainteresowań metodyczno - pedagogicznych i ułatwił postęp w tej dziedzinie.

Pewne obawy budzić może wykonanie programu historji w odniesieniu do nauczycieli, których wiedza historyczna nie została dostatecznie

pogłębiona. Wielkie skróty historji, które wynikają z programu, wraz z nowemi metodami, wymagającemi obrazowości, konkretyzacji i aktualizacji, dają pole nauczycielowi lub nawet zmuszają go do wielu wyjaśnień, porównań i zestawień. W tych „pozapodręcznikowych" uzupełnieniach niektórzy nauczyciele zdradzają się z tem, że nie posiadają dostatecznie rozległej wiedzy historycznej, nie mają wyczucia epoki a czasami nawet nie umieją ściśle pojęć historycznych rozróżniać. Konieczną jest przeto praca nad uzupełnieniem wykształcenia historycznego.

Niemałą również przeszkodą w należytej realizacji programu historji staje się częsty fakt powierzania lekcyj historji nauczycielom innej specjalności, a więc geografom, polonistom, filologom lub germanistom z jednoczesnym zamiarem odebrania im tego przedmiotu po roku. Traci na tem ciągłość nauczania, traci sam przedmiot.

IV.

Nowy program geografji Polski wysunął i sprecyzował zagadnienia geograficzne, które stały się główną treścią lekcyj szkolnych. Jasne określenie zagadnień wpłynęło na ograniczenie ilości materjału pamięciowego a pobudziło do rozumowego ujmowania poszczególnych faktów i zjawisk. Te dwa momenty przyczyniły się przedewszystkiem do wywołania żywych zainteresowań u młodzieży. Drugą ważną cechą nowego ujęcia geografji Polski jest sam układ materjału nauczania. W pierwszych miesiącach pracy wydawało się, że początkowe powolne tempo uniemożliwi zrealizowanie całego materjału i że wzrost ilości zagadnień pozostaje w nieproporcjonalnym stosunku do ilości godzin. Tymczasem, po opracowaniu elementów geografji Polski, młodzież, zaprawiona do należytego czytania i interpretowania mapy, wykazała tyle samodzielności, że praca nad wydobyciem geograficznych cech poszczególnych krain szła zazwyczaj gładko i sprawnie. W nielicznych tylko ośrodkach należyte opanowanie całości materjału nie zostało zrealizowane, a to w związku z nadmierną rozbudową geologji i klimatologji. Dwa te działy — po części z winy podręczników szkolnych, bądź usuniętych bądź zmienionych w roku obecnym — były rozbudowane zbyt obszernie i zajęły o wiele więcej czasu, aniżeli przewiduje to program nauczania. Program bowiem wyraźnie podkreśla w uwagach, że elementy geografji ogólnej winny być przedmiotem rozważań przez cały okres nauczania geografji w gimnazjum. Ani więc budowa geologiczna Polski, ani stosunki ciśnień nie są przewidziane jeszcze w I kl. Budowa geologiczna pojawia się dopiero w kl. IV, a klimat z układem ciśnień w kl. III. Innem ważnem niedociągnięciem, jakie dało się zauważyć, było skąpe naogół stosowanie map topograficznych. Na przyczyny tego stanu złożyły się: częściowo brak większej praktyki w tym kierunku wśród nauczycieli, częściowo zaś brak rozpowszechnienia map

 topograficznych w szkołach, pomimo że Wojskowy Instytut Geograficzny w rozumieniu ważności tej sprawy obniżył znacznie ich cenę. Ujawniło się również niedostateczne zaopatrzenie szkół w epidjaskopy, przy pomocy których można najłatwiej demonstrować całej klasie fragmenty charakterystyczne dla terenu i życia człowieka, wprowadzając moment dyskusji nad postawionemi zagadnieniami, wynikłemi przy rozpatrywaniu map topograficznych.

Nowy program wpłynął na krytyczny dobór ćwiczeń geograficznych. Konieczność wykonania ćwiczeń w klasie pogłębiła troskę o należytą organizację pracy i przyczyniła się do częstego interpretowania wyników. Młodzież zaś o wiele chętniej wykonuje ćwiczenia w klasie, gdyż nie czuje się tak bezradna jak w domu, wiedząc, że w każdej chwili otrzyma wskazówkę nauczyciela.

Utrudnione były ćwiczenia tam, gdzie są zbyt liczne klasy, a brak odpowiednich urządzeń, ewentualnie pracowni geograficznych; mimo to nawet w trudnych warunkach większość nauczycielstwa z wielkim wysiłkiem starała się i w tej dziedzinie uzyskać dobre wyniki.

Wycieczki , szczególnie dalsze, nie były w wielu szkołach w takiej mierze realizowane, jakby to było pożądane. Sprawiło to ciężkie finansowe położenie rodziców, a także brak dostatecznego uzgodnienia na terenie Rady pedagogicznej programu wycieczek (w związku z różnemi przedmiotami nauki). I w tej sprawie, jak wykazało doświadczenie, wiele trudności pokonać może wysiłek nauczyciela i dobra organizacja.

Nasuwają się w końcu następujące uwagi: Większa ilość godzin nauczania, jasno sprecyzowane zagadnienia geograficzne, wprowadzenie map topograficznych — tego pierwszorzędnego źródła wiadomości, konieczność krytycznego doboru ćwiczeń, wprowadzenie aktualnych zagadnień gospodarczych sprawiły, że nowy program ułatwił w znacznej mierze opracowanie geografji Polski. Niedociągnięcia i braki, wynikające głównie z niedostatecznej ilości pomocy naukowych, posiadają zatem przeważnie charakter przejściowy.

V.

Realizacja programu z o o l o g j i wykazywała niedociągnięcia przedewszystkiem w dziedzinie rozkładu materjału. Przez nawyk do obszernego traktowania zwierząt bezkręgowych oraz brak w porę przygotowanego materjału do lekcyj (ćwiczeń i hodowli) przeciągano naukę o bezkręgowcach jeszcze na drugie półrocze, a opóźnienie to potęgowano w dalszym ciągu wskutek równie przewlekłego traktowania ptaków i ssaków. Rozkład natomiast normalny byłby taki, że I półrocze wypełnia się opracowaniem zwierząt bezkręgowych, kręgowe zaś rozpoczyna się od II półrocza, dążąc do przerobienia ptaków i ssaków w ciągu stycznia, lutego i marca, a na kwiecień, maj i czerwiec pozostawiając gady, płazy i ryby

oraz zebranie końcowe nauki o zwierzętach. Trzeba jednak unikać dobrowolnego przeładowywania materjałem nauczania, co szczególnie dobitnie występowało w dziale ptaków i ssaków, gdzie nauczyciele niemal uporczywie usiłują opracować wszystkie rzędy, a nadto z każdego rzędu po kilka przedstawicieli. Tu raczej należy podkreślić z uznaniem próby nowego ujmowania zwierząt dawniej rozpatrzonych, albo też opracowywania zwierzęcia uczniom nieznanego z nawiązywaniem do dawnych wiadomości z życia i budowy zwierzęcia pokrewnego. A więc nauczyciel nie omawia np. osobno kury, lecz, opracowując z młodzieżą bażanta, czy też głuszca, wyzyskuje wiadomości uczniów o kurze, a opracowując np. kozicę, odwołuje się do wiadomości klasy o krowie.

Pewne braki występowały w organizacji nauczania zoologji. Materjał obserwacyjny często był niewystarczający albo też źle wyzyskiwany, a uczniowie przy takim stanie rzeczy albo zgadują, albo posiłkują się wiadomościami, nabytemi z książki, albo wreszcie bezkrytycznie przyjmują sformułowanie, narzucone w pośpiechu przez nauczyciela. Hodowle w szkołach pozostawiają jeszcze wiele do życzenia: jest ich przeważnie za mało, nie są przygotowywane zawczasu, treścią nie wiążą się z materjałem, opracowywanym na lekcjach, młodzież zaś bierze w nich udział minimalny. Nie widać również, by pewne hodowle były młodzieży zadawane do przeprowadzenia, by młodzież uczono, jak należy hodować. Trzeba jednak dodać, że pod względem hodowli w ogromnej większości szkół zrobiono duży krok naprzód i zapewne w następnym roku szkolnym niedomagania w tej dziedzinie będą mniejsze.

Lektura znajduje naogół zastosowanie, rzuca się jednak nieraz w oczy dość sztuczne nawiązywanie lektury do treści lekcji, czasem niezbyt trafny wybór urywków, oraz niewykorzystywanie lektury na lekcji jako zachęty do kontynuowania jej w domu. Mimo że niektóre zakłady dobrze zorganizowały czytelnictwo młodzieży, sprawa ta naogół wielu jeszcze wymaga wysiłków. Uderza nieraz ubóstwo bibljoteczek, brak w nich ładnych, popularnych a tanich nieraz książek; rzadkością również jest posiadanie po kilka egzemplarzy utworów cenniejszych.

Nie brak było również uchybień w sposobie ujmowania materjału. Często naprzykład rozpatrywano na lekcji porównawczo kilka organizmów ssaków bez bliższego wejrzenia w całokształt życia jednego z dostarczonych okazów. Pod koniec takiej lekcji przytacza się zazwyczaj, jakby na odczepne, kilka luźnych wiadomości o życiu danego zwierzęcia, podanych i dobranych dość niedbale. W wielu wypadkach lekcje są jeszcze przeładowane wiadomościami z morfologji, niezwiązanemi z całością obrazu życia zwierzęcia, bądź też dział morfologji bywa sztucznie wydzielany i omawiany osobno bez ujawniania należytego związku z życiem zwierzęcia. Wogóle jedynie wskazany sposób podchodzenia od strony życia i obyczajów zwierzęcia niemal wszędzie winien być szerzej zastosowany.

O ile w całości ujęcia materjału naogół uwzględniano zagadnienia ochrony przyrody, o tyle zagadnienia gospodarcze przeważnie są zaniedbywane albo też podawane nieumiejętnie i w ilości zbyt małej. Nigdzie np. nie dało się widzieć graficznego przedstawienia danych z zakresu hodowli, wwozu, wywozu czy innych spraw, związanych z produkcją zwierzęcia.

Obok takiego ujęcia spotyka się i wręcz przeciwne, a mianowicie — w ocenie wyników nauczania kładzie się przesadny i wyłączny niemal nacisk na wiadomości gospodarcze i obciąża się niem pamięć ucznia w nadmiernym stopniu, zapominając równocześnie o wiadomościach z zoologji, jako nauki, która ma się stać przecież podstawą do dalszej nauki biologji w kl. II i IV.

Jako bardzo dodatni objaw trzeba podkreślić z uznaniem wytrwałe dążenie nauczycieli przyrody do odbywania częstych wycieczek przyrodniczych. Młodzież dzięki temu zwiedza pasieki, wzorowe gospodarstwa hodowlane, wystawy, stacje ochrony roślin, ogrody zoologiczne, muzea; zbiera ona również materjał tak żywy jak i martwy do lekcji i zbiorów szkolnych.

Podobnie, na lekcjach coraz częściej—choć jeszcze niedość często—znajduje zastosowanie epidjaskop, umożliwiający zilustrowanie bogactw przyrody, zwłaszcza egzotycznej.

Prowadzenie zeszytów przedstawia się bardzo różnorodnie. Zwykle w tekstach i rysunkach panuje duża dowolność. Należy położyć nacisk na ustalenie postępowania w tej dziedzinie w każdej szkole i konsekwentnie przestrzegać wykonania zleceń. W tekstach — brak często istotnych, nowych terminów naukowych, nazw i t. p. W rysunkach spotyka się zbędne szkicowanie, a nawet dokładne odtwarzanie całości zwierząt wtedy, gdy o tę całość w zadaniu nie chodzi; nadto występuje czasami przerysowywanie z książek, które jest niedopuszczalne. Na rysunkach z okazów brak zazwyczaj napisów objaśniających.

Naogół tam, gdzie umiejętnie wyzyskano rozporządzalne środki upoglądowienia, nauczanie dało pozytywne wyniki. W bieżącym roku szkolnym, jakkolwiek mniej niż w roku ubiegłym, wiele szkół prywatnych, a w niektórych okręgach szkolnych i szkół państwowych, w miarę istotnej potrzeby (w klasach nazbyt licznych) dzieli klasy I-sze na grupy. Zarządzenie to okazało się w życiu szkolnem doniosłej wagi, gdyż przy takiej organizacji może młodzież odbywać lekcje w pracowniach (a mają je już niemal wszystkie gimnazja!); wobec pełni środków poglądowych, znajdujących się tuż pod ręką nauczyciela, może on przeprowadzać i doglądać hodowlę, w porę „na gorąco“ korzystać z wielu okazów, tablic, książek i t. d. w każdej nieprzewidzianej zgóry sytuacji.

Pozatem — w zmniejszonym komplecie dogląd i kierownictwo nauczyciela jest stałe, co wpływa wybitnie na jakość i ilość pracy ucznia. Bez podziału taki tok pracy jest niemożliwy i w tych szkołach, gdzie

w bieżącym roku zaniechano podziału kl. I, stan nauczania przyrody podupadł i, powiedzmy szczerze, coraz częściej w takiej pracy wbrew woli nauczyciela prześwieca werbalizm, tak skutecznie i żarliwie dotychczas w szkole trzebiony.

VI.

W stosunku do nowego programu matematyki pierwotna opinja nauczycielstwa podkreślała, że materjał nauczania w kl. I jest zbyt szczupły. Taki stan rzeczy trwał dotąd, póki programu nie zaczęto realizować. Przy realizacji programu już w pierwszych tygodniach roku szkolnego sytuacja się zmieniła. Z wielu stron zaczęły nadchodzić głosy, że materjał nauczania matematyki w kl. I wcale nie jest tak mały, zwłaszcza, gdy do wykonania programu przyłoży się rzetelnie sprawdzian w postaci osiągnięcia określonych wyników nauczania. Zjawiły się poważne trudności, których istota tkwi niewątpliwie w samym materjale nauczania. Natomiast braki w przygotowaniu uczniów, wywołujące powszechne narzekanie, tylko potęguje te trudności, które muszą pojawiać się nawet w dobrze przygotowanych klasach. Chodzi o to, że zagadnieniem podstawowem jest ugruntowanie sprawności rachunkowej na zadaniach, czerpanych z życia praktycznego i z dostępnych dla uczniów dziedzin nauki i techniki. Liczby całkowite i ułamkowe stać się muszą narzędziem opisu i badania zjawisk, w których występują cechy ilościowe, — i to takiem narzędziem, którem uczeń musi posługiwać się wprawnie. Otóż dawny program zarówno w najniższych klasach gimnazjum, jak i w szkole powszechnej większy nacisk kładł na pierwiastek formalny w nauczaniu matematyki, niż na osiągnięcie sprawności rachunkowej. Stąd obecnie w klasie I zjawiło się poniekąd nowe i zasadnicze zadanie usprawnienia uczniów w rachunkach. Oczywiście, należy mieć nadzieję, że w miarę realizacji nowego programu szkoły powszechnej gimnazjum będzie otrzymywało uczniów, których sprawność rachunkowa będzie przedstawiać się lepiej, niż obecnie. Nie trzeba się jednak łudzić, że nauczyciel gimnazjum będzie miał łatwe zadanie do wykonania w klasie I, bo nawet przy dobrem wywiązaniu się szkoły powszechnej z postawionego jej zadania trzeba będzie w gimnazjum dołożyć wiele trudu, by uczniowie przyswoili sobie działania arytmetyczne, jako narzędzie opisu i badania zjawisk ilościowych. Zadanie to ma wielką doniosłość, gdyż podstawą gimnazjalnego kursu matematyki winno być gruntowne opanowanie arytmetyki. Aby dać na to jak najwięcej czasu, ograniczono program matematyki w kl. I do arytmetyki, z wyłączeniem algebry i geometrji.

Gdyby chodziło o spostrzeżenia natury ogólnej — należy przedewszystkiem zwrócić uwagę na niewłaściwość żądania od uczniów bardzo szybkiego rachunku pamięciowego. Praktyki te nie są zgodne ze wskazaniami programu. Każdy człowiek ma sobie właściwe tempo pracy; powol-

ne wykonywanie pracy niezawsze jest oznaką słabego opanowania przedmiotu, gdyż może być uwarunkowane strukturalnemi osobliwościami psychicznemi. Sprawność rachunkowa nie na tem polega, by rachować jak najszybciej lub wykonywać zadanie w określonym czasie, ale na tem, by w sposób pewny, bez błądzenia po manowcach, zabrać się do pracy i przeprowadzić rachunek bez błędu.

Inni znowu nauczyciele dokładają starań, by wdrożyć uczniów do wykorzystywania „indywidualnych" własności danych w rachunku liczb np. $\frac{15}{26} \cdot 27 = \cdot (26 + 1) = 15 + \frac{15}{26}$

Jakkolwiek niewątpliwie należy ucznia przyzwyczajać do szukania najkrótszych dróg w rachunkach, to jednak nacisk na wyuczanie rozmaitych chwytów sztucznych mija się z celami nauczania. Należy bowiem przedewszystkiem wdrożyć uczniów do sprawnego wykonywania działań sposobami normalnemi. Przedewszystkiem zaś należy pamiętać o tem, że samo tylko wyćwiczenie w rachunkach, bez umiejętności stosowania ich do zagadnień o treści konkretnej, jest w istocie rzeczy mało wartościowe zarówno dla rozwoju umysłowego, jak i dla potrzeb praktycznych. Nauczyciel tedy nie powinien lekceważyć zadań tekstowych, przy których rozwiązywaniu zachodzi konieczność nietylko wykonania rachunków, ale przedewszystkiem zastanowienia się nad *związkami*, zachodzącemi pomiędzy wielkościami danemi a poszukiwanemi, oraz ustalenia na tej podstawie *planu* postępowania. Oczywiście, należy tu zachować właściwy umiar i liczyć się stale z realnemi możliwościami klasy. W związku z tem obowiązkiem nauczyciela jest *staranny dobór ćwiczeń, zarówno przerabianych w klasie jak i zadawanych do domu*. Pod tym względem podręcznik winien być rozumiany raczej tylko jako źródło, z którego się czerpie. W doborze zaś materjału zaczerpniętego i w ustopniowaniu jego trudności nauczyciel winien już polegać na samym sobie, na swej znajomości klasy, na starannem przygotowaniu materjału do lekcji. Jest to tem bardziej konieczne, że nie wszystkie podręczniki arytmetyki dla I kl. gimn. rozwiązały problem ustopniowania trudności materjału ćwiczebnego w sposób zadowalający.

Zkolei trzeba zwrócić uwagę na przybliżenia dziesiętne. Jeśli przy opracowywaniu ułamków zwykłych należy ograniczyć się do przykładów nietrudnych — o mianownikach, które łatwo rozkładają się na czynniki— to przy opracowywaniu ułamków dziesiętnych szczególną uwagę trzeba zwrócić na obliczenia przybliżone. Idzie o to, by uczeń nie bał się rachunku, w którym występują realne dane, by potrafił przeprowadzić obliczenia w sposób praktyczny i podał wyniki obliczeń zgodnie z sensem zagadnienia. Przeprowadzenie działu o przybliżeniach dziesiętnych napotyka w wykonaniu na liczne trudności.

Trudności te są rzeczą całkiem naturalną, którą zgóry do pewnego stopnia można było przewidzieć. Przybliżenia dziesiętne bowiem, jako te-

mat programu szkolnego na tym poziomie nauczania, są działem nowym, które go właściwe formy dopiero się tworzą. Stąd nieuniknione niedociągnięcia w opracowaniu tego działu przez nauczycieli, a nawet przez autorów podręczników. Należy mieć nadzieję, że za kilka lat i ta trudność zostanie pokonana przez ustalenie na podstawie praktyki szkolnej właściwego zakresu tego działu oraz przez wdrożenie się nauczycielstwa do jego nauczania.

WYTYCZNE PROGRAMOWE DLA GIMNAZJÓW ELEKTRYCZNYCH.

I,

Ostatnio zostały opracowane i w najbliższych dniach będą opublikowane „Wytyczne dla autorów programów", które stanowią jeden z dalszych etapów w dziedzinie reformy szkolnictwa zawodowego. Organizacja gimnazjum elektrycznego, oparta jest na rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. z 21 listopada 1933 r. Zarysowana w „Wytycznych" organizacja gimnazjum elektrycznego zwraca uwagę na następujące momenty charakterystyczne:

Gimnazjum elektryczne ma za zadanie przygotować młodzież do pracy w obranym kierunku zawodu elektromonterskiego, ma wykształcić inteligentnych pracowników w obranej dziedzinie, którzy swą wartością i przydatnością życiową będą mogli wpłynąć na podniesienie poziomu zawodu oraz zapewnienie monterowi elektrykowi należnego mu stanowiska społecznego.

Zadanie swe gimnazjum elektryczne spełnia przez odpowiednio skonstruowany program i organizację nauczania. Program przewiduje przygotowanie zawodowe i przygotowanie ogólne młodzieży. Przygotowanie zawodowe obejmuje naukę zawodu w warsztacie szkolnym, w pracowniach i na praktykach okresowych (wakacyjnych) oraz pewien całokształt wiadomości zawodowych i wiadomości ściśle związanych z zawodem, uzasadniających i pogłębiających praktyczną naukę zawodu montera-elektryka. W związku z powyższem będzie w odpowiednim stopniu wykorzystany dla celów kształcenia kontakt szkoły ze sferami i organizacjami gospodarczemi. Przygotowanie ogólne zmierza w gimnazjum elektrycznem do podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży i do jej wyższego wyrobienia umysłowego przez poznanie, w zakresie potrzebnym inteligentnemu monterowi-elektrykowi, kultury duchowej i materjalnej Polski i przez wprowadzenie, w łączności z nią, w elementy kultury ogólno-ludzkiej. Kształcenie ogólne ma jednocześnie umożliwić młodzieży korzystanie ze współczesnych zdobyczy kulturalnych oraz rozszerzenie horyzontów zainteresowań zawodowych i ogólnych. Program i organizacja wychowania zmierzać będzie do wychowania młodzieży na pracowników-obywateli, twórczych i świadomych swych obowiązków wobec społeczeństwa i Państwa. Kształcenie i wychowanie zmierzać będzie do tego, aby obrany zawód stał się istotnie celem i zamiłowaniem młodzieży. Pod względem programowym gimnazjum elektryczne uwzględnia w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej w odpowiednim stopniu naukę zawodu montera-elektryka; w klasie IV wyodrębniają się kierunki techniki prądów silnych oraz tele-

i radjotechniki. Zakres przygotowania zawodowego obejmuje szkolenie monterów-elektryków wszechstronnie w swym zawodzie usprawnionych. Dlatego też program nauczania przewiduje, obok wiadomości i usprawnień z zakresu elektrotechniki, w pewnym stopniu wiadomości i usprawnienia w zakresie ślusarstwa, kowalstwa i obróbki maszynowej. W związku z powyższem programy przedmiotów zawodowych w pierwszch trzech klasach są wspólne dla wszystkich uczniów danej klasy; w klasie IV kierunki specjalne znajdują uwzględnienie w przedmiotach zawodowych. Program zajęć w warsztatach i pracowniach w klasie IV jest odrębny dla każdego kierunku. Programy przedmiotów pomocniczych, ściśle związanych i bezpośrednio nie związanych z zawodem są wspólne dla wszystkich klas i kierunków. W celu ustalenia programu zajęć warsztatowych i programów poszczególnych przedmiotów w gimnazjum elektrycznem została opracowana szczegółowa analiza zawodu, do którego szkoła ma przygotować młodzież. Analiza zawodu, podana w „Wytycznych" tak w zakresie prądów silnych jak i tele- i radjotechniki, obejmuje usprawnienia i wiadomości potrzebne monterowi-elektrykowi do świadomego wykonywania swej praktyki zawodowej. Przeprowadzona analiza zawodu stwarza wyraźną sylwetkę zawodowca, jaki ma opuścić mury szkolne, a jednocześnie daje podstawę do kontroli, czy autorzy programów nie zbaczają z wytkniętej drogi, przy opracowywaniu programów. W celu dostosowania materjału nauczania do wieku i rozwoju młodzieży „Wytyczne" podają w ogólnych zarysach charakterystyczne cechy faz rozwoju psychicznego i fizycznego i wyprowadzają z nich wnioski, w odniesieniu do nauczania i wychowania. Stąd wypłynęły między innemi ułatwienia metodyczne dla klasy I-ej i stopniowy wzrost ćwiczeń samodzielnych w klasach wyższych.

Jeżeli chodzi o zajęcia warsztatowe, to „Wytyczne" wskazują na konieczność takiego doboru czynności i zabiegów, któreby nie powodowały nadmiernego w stosunku do wieku i rozwoju młodzieży wysiłku fizycznego i nie narażały na niebezpieczeństwo.

Zagadnienie wychowania młodzieży szczegółowo jest omówione w każdym okresie rozwoju psychicznego. Nie może ono być zatem czemś odrębnem, sztucznie związanem z całością szkoły. Winno ono wynikać z ducha panującego w szkole, z całokształtu organizacji pracy szkolnej, z jej bezpośredniego kontaktu z życiem zawodowem, wreszcie z samodzielnej pracy młodzieży na terenie organizacyj szkolnych.

Do gimnazjum elektrycznego będzie przyjmowana młodzież po ukończeniu VI klasy szkoły powszechnej na podstawie egzaminu wstępnego. Egzamin ten, mający na celu sprawdzenie ogólnego rozwoju umysłowego oraz przygotowania naukowego kandydatów, odbywać się będzie z tych samych przedmiotów, co egzamin wstępny do gimnazjum ogólnokształcącego. Ze względu na pracę warsztatową dolna granica wieku przesunięta została na 14 lat, przyczem rozwój fizyczny będzie stwierdzany przez badania lekarskie.

II.

Ośrodkiem nauczania w gimnazjum elektrycznem jest warsztat elektryczny wraz z pracownią oraz pozaszkolną praktyką okresową, zorganizowaną w przedsiębiorstwach i zakładach elektrycznych. Około tego ośrodka skupiają się wszystkie przedmioty zawodowe, a łączą się z nim również w sposób ściślejszy lub luźniejszy przedmioty ściśle związane i nie związane bezpośrednio z zawodem. Treść nauczania, zawarta w poszczególnych grupach przedmiotów, zwłaszcza przedmiotów zawodowych, łączy się ze sobą, mając za punkt centralny, zajęcia praktyczne w warsztatach, pracowniach i praktykach okresowych.

Warsztat i pracownie w gimnazjum elektrycznem mają charakter szkolny, lecz praca w nich powinna być zbliżona do warunków pracy w przemyśle elektrycznym.

Praktyczna nauka zawodu odbywa się w warsztacie, w pracowniach i na praktykach okresowych według metodycznie ustalonego porządku i ma ona na celu zdobycie przez młodzież odpowiedniego zakresu usprawnień zawodowych i umiejętności praktycznych. Nie ma ona na względzie specjalizowania uczniów w pewnych działach robót, czy też w pewnych czynnościach; winna jednak zapewnić im, obok należytego opanowania techniki pracy w zakresie obranego kierunku, względnie specjalności, zdobycie umiejętności prawidłowego jej organizowania i wykonywania. Nauka w warsztacie i pracowniach znajduje swój wyraz: w metodycznie i celowo zorganizowanem wyrabianiu usprawnień zawodowych, w prawidłowej organizacji pracy oraz wykonywaniu w miarę możności takich przedmiotów i prac, które posiadają wartość użytkową i rynkową. Ośrodek nauczania, ścisłe zespolenie nauki teoretycznej z zajęciami w warsztatach i pracowniach, konkretyzacja materjału nauczania, ujmowanie nauczania w postaci rozważań i ćwiczeń na materjale, czerpanym z życia praktycznego, wywołują naturalny związek z poszczególnemi przedmiotami.

Praktyczny kierunek szkoły, charakter materjału nauczania oraz wyraźna tendencja jak największego zbliżenia nauki do potrzeb zawodu i życia społecznego absolwenta wywiera wpływ na ugrupowanie przedmiotów programu gimnazjum elektrycznego.

Materjał nauczania połączony jest w cztery grupy zasadnicze. Ugrupowanie przedmiotów oraz wymiar czasu przeznaczony na nie przedstawia podany na str. 25 plan godzin.

III.

Zajęcia warsztatowe odbywają się w warsztatach szkolnych i mają na celu: przygotowanie zawodowe do samodzielnego wykonywania, naprawy i obsługi urządzeń elektrycznych w zakresie siły, światła i sygnalizacji, wyrobienie umiejętności korzystania z urządzeń elektrycznych i mechanicznych, związanych z pracą montera-elektryka.

L. p.	Przedmioty	Klasy I	Klasy II	Klasy III	Klasy IV (Kierunek prądów silnych)	Klasy V (Kierunek tele i radjotechniki)	Razem: Kierunek prądów silnych	Razem: Kierunek tele i radjotechniki
1.	A. Zajęcia warsztatowe	15	10	11	18	12/16	54	50
2.	Praktyka okresowa (wakacyjna) . .	—	392 (w roku)	392 (w roku)	—	—	784	784
	B. Przedmioty zawodowe							
3.	Podstawy elektrotechniki z miernictwem	—	6	5	—	—	11	11
4.	Urządzenia elektryczne	—	0/4	4	6	—	12	8
	(Linje kablowe i napowietrzne) . .	—	—	—	—	2	—	—
5.	Materjałoznawstwo z wiadomościami z chemji i technologji	3	4/0	—	—	—	5	5
6.	Fizyka z maszynoznawstwem ogólnem	3	3	2	—	—	8	8
7.	Maszyny elektryczne z pomiarami	—	—	5	6	4/0	11	7
8.	Tele i radjotechnika	—	—	2	—	—	2	2
9.	Telefonja i obsługa central . . .	—	—	—	—	4	—	4
10.	Telegrafja z nadawaniem i odbiorem	—	—	—	—	3	—	3
11.	Radjotechnika	—	—	—	—	5	—	5
12.	Organizacja przedsiębiorstw elektr.	—	—	—	3	3	3	3
13.	Rysunek zawodowy	4	3	—	—	—	7	7
	Razem przedmioty grupy B	10	16	18	15	19	59	63
	C. Przedmioty ściśle związane z zawodem							
14.	Matematyka	5	4	2	—	—	11	11
15.	Higjena	—	—	—	1	1	1	1
16.	Geografja gospodarcza	2	2	2	—	—	6	6
17.	Nauka o Polsce współczesnej . .	—	—	—	2	2	2	2
	Razem przedmioty grupy C	7	6	4	3	3	20	20
	D. Przedmioty niezwiązane bezp. z zaw.							
18.	Religja	1	1	1	1	1	4	4
19.	Język polski	3	3	2	2	2	10	10
20.	Język obcy	2	2	2	2	2	8	8
21.	Historja	—	2	2	—	—	4	4
22.	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	8	8
	Razem przemioty grupy D	8	10	9	7	7	34	34
	Ogółem . .	40	42	42	43	43	167	167

Klasy	I	II	III	IV Prądy silne	Razem godzin dla kierunku prądów silnych	IV Tele i radjotechnika	Razem godzin dla kierunku tele i radjotechniki	Razem
Ślusarnia	510	50	33	90		—		683
Kuźnia	—	40	—	—		—		40
Obróbka maszynowa	—	50	22	36		—		108
Instalacja światła	—	90	66	—		—		156
Instalacja sygnalizacyjna	—	30	44	—		—		74
Nawijanie i przewijanie maszyn elektr. i transformatorów	—	—	99	252		—		351
Narzędziownia i wypożyczalnia	—	—	33	—		—		33
Magazyn	—	—	11	—		—		11
Obsługa silników i akumulatorów	—	—	22	54		—		76
Instalowanie tablic rozdzielczych i maszyn elektrycznych	—	—	—	126		—		126
Teletechnika	—	—	—	—		350		350
Radjotechnika	—	—	—	—		160		160
Biuro warsztatowe	—	—	—	54		—		54
Razem godzin	510	300	330	612		510		—
					1.752		1 650	

Powyższe cele zostaną osiągnięte przez opanowanie niezbędnych czynności, związanych z ręczną, maszynową i termiczną obróbką metali, oraz przez należyte usprawnienie uczniów w czynnościach związanych z wykonywaniem i konserwacją urządzeń elektrycznych do siły, światła i sygnalizacji, montażem maszyn, przyrządów, tablic rozdzielczych, nawijaniem i naprawą maszyn elektrycznych i transformatorów, wreszcie z przyswojeniem umiejętności stosowania prawidłowej organizacji pracy w zakresie potrzebnym dla montera-elektryka. Wyrabianie usprawnień w wykonywaniu czynności uskuteczniane jest na przedmiotach użytkowych i pracach ćwiczebnych. Prace ćwiczebne będą przeprowadzane przy nauczaniu instalacji światła, siły, sygnalizacji i tablic rozdzielczych. Ponieważ prace ćwiczebne znacznie odbiegają od rzeczywistych prac instalacyjnych i nie dają należytego przygotowania zawodowego, w „Wytycznych" przewidziano praktyki okresowe (wakacyjne), które mają na celu uzupełnienie zajęć warsztatowych. Wymiar czasu pracy w poszczególnych działach warsztatowych przedstawia załączone zestawienie.

Podstawy elektrotechniki z miernictwem zawierają: wiadomości dotyczące obwodów elektrycznych prądu stałego i zmiennego oraz jednostek i praw podstawowych; łączenie odbiorników i źródeł prądu; wiadomości o chemicznem, cieplnem i magnetycznem działaniu prądu; o indukcji elektromagnetycznej jako podstawie działania prądnicy, siłach magneto-elektrycznych jako podstawie działania silnika i zasadach przetwarzania prądu oraz dokładne wiadomości o sposobach łączenia odbiorników i źródeł przy prądach trójfazowych; wiadomości o budowie przyrządów pomiarowych i zastosowaniu ich do prądów stałych i zmiennych; znajomość przyrządów pomocniczych, jak boczników, oporów dodatkowych i transformatorów mierniczych oraz znajomość budowy aparatów złożonych, jak mostków, służących do pomiarów oporności i t. p. Podstawy elektrotechniki zostały połączone z pracownią, a to w tym celu, aby uczniowie mieli możność sprawdzić doświadczalnie zależności wynikające z pewnych praw, oraz osiągnąć biegłość w szybkiem i przejrzystem łączeniu przyrządów pomiarowych i aparatów, według podanego schematu, i sprawdzaniu wykonanych połączeń. W pracowni uczniowie przerobią szereg ćwiczeń dotyczących: technicznych metod pomiaru, zasadniczych wielkości elektrycznych z dziedziny prądu stałego i zmiennego. Sprawdzanie zasadniczych praw elektrotechniki, a w związku z tem i stosowanych w elektrotechnice wzorów matematycznych, najprostszych pomiarów fotometrycznych oraz szereg ćwiczeń o charakterze wybitnie praktycznym, jak sprawdzanie i cechowanie woltomierzy, amperomierzy i watomierzy, sprawdzanie liczników kwh. i t. p. Lekcje podstaw elektrotechniki dzielą się na ogólne i ćwiczeniowe. Lekcje ćwiczeniowe muszą się odbywać w pracowni pomiarowej.

Urządzenia elektryczne zawierają: wiadomości o ustroju przewodów elektrycznych gołych, izolowanych, kabli, przewodów spe-

cjalnych i ich zastosowania; znajomość przepisów dotyczących zakładania przewodów wewnątrz i nazewnątrz budynku; umiejętność doboru stosowania niezbędnego osprzętu instalacyjnego; wykonywanie planów instalacyjnych do siły i światła i obliczanie najprostszych sieci elektrycznych; zasadnicze wiadomości z techniki oświetleniowej; wiadomości o montażu linij napowietrznych i kablowych; wiadomości o tablicach rozdzielczych i wykonywanie schematów mniej złożonych tablic; krótkie wiadomości o elektrowniach i gospodarce elektrycznej; znajomość przepisów bezpieczeństwa w pomieszczeniach specjalnych oraz przepisów zakładania piorunochronów. Urządzenia elektryczne przewidują szereg ćwiczeń rysunkowych jak: plany instalacyjne siły i światła, schematy montażowe tablic rozdzielczych prądu stałego i zmiennego i t. p. Ćwiczenia przewidują również sporządzanie kosztorysów mniej skomplikowanych urządzeń.

Materjałoznawstwo z wiadomościami z chemji i technologji obejmuje: ogólne wiadomości z chemji z uwzględnieniem procesów chemicznych, przejawiających się w pracy zawodowej; krótki zarys technologji najważniejszych metali; metody otrzymywania i stosowania stopów lutowniczych i oporowych oraz znajomość materjałów izolacyjnych, pomocniczych, ich właściwość i zastosowania w przemyśle elektrycznym; znajomość handlowych gatunków materjałów częściej stosowanych w elektrotechnice; podstawowe wiadomości z dziedziny ręcznej, maszynowej i termicznej obróbki metali.

Maszyny elektryczne z pomiarami obejmują: wiadomości praktyczne wraz z niezbędnemi uzasadnieniami o działaniu i budowie prądnic prądu stałego i zmiennego, systemach rozbudzania i rodzajach uzwojeń; typy silników prądu stałego i ich zastosowanie, transformatory, silniki indukcyjne, komutatorowe, przetwornice, prostowniki i akumulatory; sposób sporządzania charakterystyk maszyn i aparatów z punktu widzenia ich stosowania; praktyczne wiadomości o obsłudze, montażu i przepisach ruchu. Pracownia pomiarowa maszyn elektrycznych obejmuje: badanie maszyn prądu stałego i zmiennego wraz z umiejętnością montażu; sporządzanie zestawień schematów połączeń z siecią oraz sporządzanie wykresów właściwości maszyn elektrycznych.

Tele- i radjotechnika zawiera: krótki zarys wiadomości z dziedziny sygnalizacji, telefonji i telegrafji; proste układy połączeń aparatów telegraficznych i telefonicznych oraz prostych central ręcznych; ogólne wiadomości o prądach szybko zmiennych, falach elektromagnetycznych, lampach katodowych, stacjach nadawczych i odbiorczych radjotelegraficznych i radjofonicznych.

Telefonja z obsługą central zawiera: znajomość budowy, zasad działania, konserwacji i obsługi manipulacyjnej aparatów i łącznic telefonicznych; sporządzanie prostych schematów aparatów i łącznic telefonicznych oraz zaznajomienie z odczytywaniem (sprawdzaniem) bardziej złożonych schematów teoretycznych oraz schematów montażowych.

T e l e g r a f j a z n a d a w a n i e m i o d b i o r e m obejmuje: praktyczną znajomość budowy zasad działania i konserwacji najprostszych aparatów i urządzeń telegraficznych; szczegółowe zaznajomienie z aparatami juza; zaznajomienie z zasadami działania aparatów Baudot'a, dalekopisów Wheatstone'a i Simens'a.

R a d j o t e c h n i k a obejmuje: wiadomości praktyczne wraz z niezbędnemi uzasadnieniami o budowie i działaniu lamp katodowych; znajomość ważniejszych części konstrukcyjnych urządzeń radjotechnicznych; wiadomości o budowie, obsłudze i konserwacji urządzeń radjotechnicznych mniejszej mocy; znajomość budowy, obsługi i usuwania uszkodzeń w odbiornikach radjoelektrycznych.

F i z y k a z m a s z y n o z n a w s t w e m obejmuje: zasadnicze wiadomości z fizyki ze szczególnem uwzględnieniem praktycznych wiadomości z działu mechaniki ciał stałych i płynnych, optyki i ciepła; zasadnicze wiadomości z nauki o częściach maszyn, silnikach parowych, spalinowych i wodnych; zarys wiadomości o budowie i zastosowaniu urządzeń technicznych z napędem elektrycznym.

O r g a n i z a c j a p r z e d s i ę b i o r s t w obejmuje: organizacje małego przedsiębiorstwa elektrycznego z punktu widzenia prawnego, finansowego, urządzenia lokalu, wyposażenia i t. p.; organizację pracy i prowadzenie zakładu pod względem technicznym, administracyjnym i handlowym, z zastosowaniem najprostszych, dostosowanych do potrzeb możliwości małego przedsiębiorstwa sposobów rejestracji i kontroli jego pracy, właściwych metod sprzedaży i t. p. Elementarne wiadomości z organizacji biura urządzeń elektrycznych potrzebne monterowi-elektrykowi.

R y s u n e k obejmuje: rysunek odręczny w ujęciu płaskiem, rysunek geometryczny, obejmujący typowe konstrukcje geometryczne, niezbędne przy wykonywaniu rysunku zawodowego; znajomość zasad rzutowania, wymiarowania, oznaczania obróbki przy wykonywaniu prostych rysunków warsztatowych jednostkowych i zestawieniowych.

Przedmioty grupy C i D w planie godzin zostały omówione w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie" w zeszycie 6—7 z 1934 r. w artykule „Wytyczne programowe dla gimnazjów mechanicznych", stronice 308—310.

A. B.

GŁOSY Z TERENÓW PRACY PEDAGOGICZNEJ

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELSTWA W PORADNICTWIE ZAWODOWEM.

Przy nowym ustroju szkolnictwa samo życie zmusza rodziców przynajmniej dwa razy w ciągu nauki, mianowicie po ukończeniu szkoły powszechnej i po ukończeniu gimnazjum (nowego typu), do zastanowienia się, czy zdolności i zamiłowania dziecka a warunki materjalne ich samych, pozwalają im na dalsze jego kształcenie w szkole ogólnokształcącej, czy też lepiej ten sam czas wyzyskać na szkołę zawodową.

Ogromnem utrudnieniem w kierowaniu się rozsądkiem są tu uprzedzenia społeczne.

Spotykamy się często w poradni zawodowej ze zwierzeniem dziecka: „niech Pani pomówi z moją mamusią, niech jej Pani wytłumaczy, że ja się nie chcę uczyć w gimnazjum, chcę pójść do szkoły zawodowej na krawiectwo, ja tak lubię szyć. Już tłumaczyłam to mamusi, już ją kilka razy przekonywałam, ale za każdym razem przychodzą kumy i mamusia znów swoje. Moi rodzice mogliby mię kształcić wyżej w tym kierunku, mogłabym wyjechać zagranicę, a potem założyć własną pracownię". W takich razach wzywa się rodziców i tu zaczyna się ciężka praca wytłumaczenia im tego, co jest oczywistą korzyścią dla ich dziecka. Często słyszy się odpowiedź: „jej się nie chce uczyć, trzeba jej to wyperswadować, dam jej korepetytora, to będzie się jako tako uczyła, a nie dam dziecka na zmarnowanie". Zmarnowaniem jest wybitne stanowisko w rzemiośle, a karjerą być człowiekiem z nieskończonemi studjami, bez fachu, który fachowcowi na każdym kroku musi ustępować, a zdobywa posadę dzięki protekcji, czy też zmuszony przez warunki przyjmuje każdą pracę, która mu się trafi, i rzeczywiście się deklasuje.

Tak jak wśród inteligencji spotykamy się z obawą zdeklasowania, w innych warstwach na pierwszy plan wybija się chęć zajęcia wyższego stanowiska. Pomijając rodziców zupełnie nie dbających o dzieci, nie interesujących się ich dalszym losem, spotykamy się wśród większości z powszechnem niezrozumieniem potrzeby rozsądnego kierowania młodzieży do szkół zawodowych. Rodzicami rządzi przedewszystkiem myśl, aby dziecko zajęło społecznie stanowisko wyższe, niż oni, bez względu na to, co je to będzie kosztować.

Na Zachodzie częściej rozumieją konieczność kierowania się rozsądkiem i rozumem w kwestji tak ważnej, jak wybór zawodu, spotykamy tam na porządku dziennym wypadki, że dzieci z rodzin zamożnych i najzamożniejszych idą do szkół zawodowych i nie czują się tem poniżone. Syn wła-

ściciela największego hotelu w Pradze (Czeskiej) po skończeniu szkoły średniej poszedł do szkoły kucharskiej, a potem hotelarskiej, nie przyszło mu do głowy, że się w ten sposób poniżył, że przecież powinien pójść na uniwersytet.

Możnaby cytować setki przykładów istnień zmarnowanych z winy wypaczonych poglądów rodziców na sprawę kształcenia dzieci i, odwrotnie, ludzi szczęśliwych, którzy poszli w myśl swoich zamiłowań i zdolności. Charakterystyczny był wypadek dziewczyny, którą po skończeniu szkoły średniej ojciec skierował do szkoły pielęgniarstwa dla rzekomo niezwykłej popłatności tego zawodu. Kiedy sobie tam nie mogła dać rady, przypadło jej zkolei w udziale studjowanie architektury, by mogła współpracować ze studjującym tę specjalność bratem. Kiedy i tu nie mogła opanować kreślenia i poradzono jej opuszczenie szkoły, zgłosiła się do poradni zawodowej, gdzie, po zbadaniu zdolności i zamiłowań, doradzono jej szkołę hotelarską. Po rocznym pobycie tam napisała do poradni z podziękowaniem za trafną radę: uczy się z powodzeniem i jest zadowolona.

Wzgląd na możliwości i zdolności dziecka silniej niż dotąd powinien wpływać na rodziców. Dziecko nie mające zamiłowania lub zdolności do pracy umysłowej, po skończeniu gimnazjum, miast iść do nieodpowiedniego dlań liceum ogólnokształcącego, po skończeniu którego, często z trudem i niechęcią, nie ma w dalszym ciągu żadnego fachu, powinno iść do liceum zawodowego.

Ale nawet wtedy, gdy już zapadnie decyzja kształcenia zawodowego, różne powody składają się na wybór takiego a nie innego zawodu, tylko najrzadziej zdolności i zamiłowania, a przecież one decydują w przyszłości o powodzeniu, jakoteż o zarobku. Wogóle w obraniu rodzaju szkoły występują zupełnie uboczne, błahe czynniki. W dobrym tonie jest ukończenie takiej szkoły, a nie innej (tu odgrywa rolę opinja regjonalna), lub też któryś ze znajomych czy krewnych po ukończeniu takiej szkoły zarabia fantastyczne sumy... Dużo znaczy, że wielu zawodów, wogóle się nie zna.

Tu może rodzicom przyjść z pomocą poradnictwo zawodowe. Poradnia zawodowa, po uwzględnieniu zdolności dziecka, stanu materjalnego rodziców, znając rynek pracy, rodzaje szkół zawodowych, może pomóc w obraniu właściwej drogi.

Praca poradni uwzględnia dwa czynniki: jeden polega na poznaniu poszczególnych zawodów i dyspozycyj psychicznych, potrzebnych do dobrego ich wykonywania, drugi — na zaznajomieniu się z rynkiem pracy i warunkami poszczególnych zawodów. Rozporządzając temi danemi, może poradnia podjąć się trafnego doradzenia młodzieży wyboru tego czy innego zawodu.

W konkretnym wypadku czynniki te znajdują wyraz w następujących fazach, przez które przechodzi badany według systemu pracy, stoso-

 wanego do ubiegłego roku szkolnego w Poradni Zawodowej Stowarzyszenia „Służba Obywatelska".

Poradnia ta powstała w grudniu r. 1927. Potrzebę poradnictwa ilustruje najlepiej ilość osób zgłaszających się o poradę. Ilość ta wyniosła w kolejnych latach szkolnych:

r. szk.	1927/28	28/29	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34
osób	510	789	1163	1496	1809	2209	2545

Widać, jak ilość ta rośnie z roku na rok, jak coraz więcej osób odczuwa potrzebę poradzenia się w tak ważnej sprawie.

Przedewszystkiem poradnia zaznajamia dziecko z zawodami. W tym celu demonstruje film zawodoznawczy [1]).

Następnie dziecko wypełnia kwestjonarjusz, w którym poruszone są takie kwestje, jak powodzenie w szkole, ulubione zajęcia pozaszkolne, zalety i wady występujące przy pracy, projekty zawodowe, przewidywane przeszkody.

Drugi kwestjonarjusz wypełnia lekarz, który ma przedewszystkiem zwrócić uwagę na przeciwwskazania zawodowe.

Trzeci kwestjonarjusz wypełnia nauczyciel, udziela informacyj o poziomie ucznia w klasie, jego zainteresowaniach, stosunku do pracy w szkole, nauczycieli i kolegów.

Wypełnione kwestjonarjusze przeglądano w poradni, wyciągano wnioski, następnie przeprowadzano badanie inteligencji i ankietę skłonnościową. Po zastanowieniu się nad temi danemi dziecko przychodziło do poradni na rozmowę z doradcą zawodowym, który konfrontował to, co dziecko napisało w kwestjonarjuszu, z tem, co powiedziało, i uzupełniał to jeszcze danemi o stanie materjalnym dziecka. Dopiero wtedy psycholog przeprowadzał badania zawodowe, czy dziecko może poświęcić się temu zawodowi, który podoba mu się najwięcej i na który pozwalają mu warunki oraz inne dane, zebrane uprzednio przez poradnię. Jeśli były jakieś przeszkody, to psycholog przeprowadzał badania, w jakim kierunku może dziecko pójść najlepiej.

Po tych wszystkich badaniach psycholog razem z doradcą (personel poradni dzieli się na psychologów, których zadaniem jest przedewszystkiem analiza zawodów z punktu widzenia wymaganych przez nie zdolności i umiejętności, badanie dziecka i zebranie indywidualnie dotyczących go danych, — i doradców, których specjalnością są sprawy rynku pracy, warunków społecznych i ekonomicznych poszczególnych zawodów, oraz organizacji szkolnictwa zawodowego) — oni ustalali, jak należy postąpić z danem dzieckiem, do jakiej skierować je szkoły. Następnie starano się pozorzumieć z rodzicami, dać im adres szkoły, ewentualnie odpowiedniego zakładu pracy.

---

[1]) Dr. L. Karpowicza, „Oświata i Wychowanie", zeszyt 6—7, 1934, str. 331.

W bieżącym roku szkolnym wprowadzono pewną zmianę w pracy poradni, postanowiono zwrócić się do nauczycielstwa o szczegółowsze dane o dzieciach, które można zdobyć nie zapomocą kwestjonarjusza, lecz ustnej rozmowy, notowanej przez psychologa.

Również przy pomocy nauczycielstwa chcemy wejść w bliższy kontakt z rodzicami. Dotychczas udawało się ściągnąć do poradni tylko rodziców prawdziwie interesujących się dzieckiem. Tymczasem właśnie dzieci, których rodzice niewiele zwracają na nie uwagi, potrzebują większej opieki. To zaś można uzyskać tylko przez szkołę, do której rodzice przyzwyczajeni są przychodzić, bądź wezwani przez nią, bądź z prośbą o pomoc. Wiedzą, że w niej dzieci nietylko się uczą, lecz i dostają jeść, mają książki i rozrywki, nie zdziwi ich więc, że i przez nią dostaną wskazówki na przyszłość. Następnie łatwiej udzielać pomocy i zwracać się po informacje do jednego źródła, — w tym wypadku do szkoły — niż do dwóch — naprzykład jeszcze do poradni.

Te wszystkie momenty uwzględnia metoda obecnie stosowana.

Jak poprzednio, tak i teraz młodzież przedewszystkiem widzi film zawodoznawczy, wysłuchuje pogadanki i wypełnia kwestjonarjusze. Następnie lekarz, jak poprzednich lat, formułuje swoją opinję. Pracownik poradni udaje się do wychowawcy klasy, z której młodzież zwraca się o poradę, i odbywa z nim wyczerpującą konferencję. Konferencja taka zastępuje kwestjonarjusz, dając o wiele pełniejszy obraz dziecka na tle szkoły i opis środowiska, z którego dziecko pochodzi. Nauczyciel udziela informacyj co do wartości dziecka, jako ucznia, jego postępów w nauce, stosunku do pracy, rodzaju zainteresowań, rodzaju pracy, zachowania się w stosunku do kolegów, nauczycieli, udziału w organizacjach szkolnych, przy urządzaniu uroczystości. W rozmowie wysuwają się często wypadki pozornie drobne a charakterystyczne. W dzisiejszych czasach szkoła udziela wydatnej pomocy materjalnej i tu znów duże pole do obserwacji dziecka, korzystającego z tej pomocy, lub udzielającego jej innym. Również wiele materjału dostarcza poradni nauczyciel, jeśli chodzi o stosunki rodzinne, stosunek rodziców do dziecka, ich zainteresowanie się jego przyszłością, warunki materjalne.

Bardzo często dziecko przez ambicję ukrywa rzeczywiste warunki, w jakich żyje. Widać to wyraźnie, jeśli porównać to, co samo napisało albo powiedziało, z tem, co się wie od nauczyciela.. Czasem zaś dziecko, podając fałszywe dane, spełnia swe marzenia, wyraża w ten sposób niezadowolenie z życia, uciekając do fikcyjnych warunków egzystencji. Porada oparta na takich danych jest nierealna, nic nie pomogą najbardziej naukowe podstawy psychologiczne i gospodarcze, jeśli ma się radzić na podstawie fikcji. Trudnoby było również brutalnie wdzierać się w czyjeś życie, robić t. zw. wywiady domowe, odwiedzać rodzinę. Tem bardziej, że spotykamy się tu z trudnościami: albo z przesadnem ujawnianiem nędzy moralnej i materjalnej (są to ludzie zdemoralizowani przez częste wywiady

 instytucyj filantropijnych), albo z usiłowaniami ukrycia się, nieufnością, nieprzystępnością, fałszywą ambicją. W jednym i drugim wypadku nie dotrzemy do prawdy, zużyjemy moc czasu, a efekt będzie żaden.

Jedynie właściwą drogą jest skorzystanie z już istniejącej organizacji, zwrócenie się znów do szkoły, co poradnia S. S. O. właśnie czyni.

Od czasu do czasu rodzice zbierają się w szkole, poradnia korzysta z tego dla omówienia z nimi konieczności kierowania dzieci do szkół zawodowych, objaśnienia ich rodzajów, potrzeby liczenia się z zamiłowaniami, zdolnościami i zdrowiem dzieci. Naturalnie pośrednikiem jest tu nauczyciel, on jest tym, który zna pracowników poradni, jakby ręczy za ich dobrą wolę, podnosi ich autorytet w oczach rodziców. Nauczyciel ułatwia pozyskanie zaufania u rodziców, przecież tylko dzięki niemu można zdobyć pewne dane, tyczące się charakteru dziecka, jego stanowiska i zachowania w rodzinie.

Rodzice, udzielając tych danych, muszą rozumieć, że wiadomości te potrzebne są tylko dlatego, aby porada doradcy była trafniejsza i bardziej życiowa. Jakże często dziecko jest zupełnie inne w szkole a w domu, i dopiero te dwa oblicza dają nam pełny jego obraz. Bez tych wiadomości możnaby zrobić krzywdę dziecku, skierowując je na niewłaściwą drogę.

Dopiero po zebraniu informacyj od samego dziecka (zapomocą kwestjonarjusza i rozmowy, przeprowadzonej przez doradcę), a dalej od nauczyciela i rodziców, przystępujemy do badania. Badamy inteligencję, skłonności i zdolności do następujących czterech grup zawodowych: rękodzielniczej, handlowej, wychowania opiekuńczego i gospodarczej. W ten sposób możemy się zorjentować, do jakiego zawodu dziecko jest najzdolniejsze, a do jakiego się nie nadaje.

Następny etap polega na zebraniu wszelkich danych w jednolity obraz i zastanowieniu się psychologa z doradcą, w jakim kierunku dziecko powinno się kształcić.

Po powzięciu decyzji zwracamy się znów do nauczyciela, któremu komunikujemy wynik naszej dotychczasowej pracy. Dopiero po porozumieniu się z nauczycielem rozmawiamy z rodzicami i dzieckiem. Ta rozmowa powinna mieć charakter przyjacielski, jesteśmy starymi znajomymi, rodzice wiedzą o naszym życzliwym stosunku, o naszej chęci przyjścia im z pomocą. To też zwykle ułatwiają nam nasze zadanie, dają się po krótszej lub dłuższej rozmowie przekonać. Już jest nawiązany o tyle serdeczny kontakt, że jeśli spotykają się potem z jakiemiś trudnościami wychowawczemi, to już przychodzą do poradni z całem zaufaniem.

Fałszywąby była obawa, że to jeszcze jeden ciężki obowiązek dla nauczyciela. Mogę zapewnić, że wszystkie te wiadomości zbieramy od nauczycieli w czasie ich normalnej pracy w szkole (prawie każdy z nauczycieli ma t. zw. okienka), informacje te same zapisujemy, korzystamy z już nawiązanego kontaktu z rodzicami, z zebrań z niemi, które i tak się odbywają, przestrzegamy zasady, by nauczycielstwu nie przysparzać nowej pracy.

Dzięki udziałowi w poradnictwie zawodowem szkoła wzrasta jeszcze bardziej w oczach rodziców, staje się instytucją, która nietylko myśli o tem, co ich dziecko robi teraz, ale też i o tem, co będzie robiło po jej ukończeniu, jest tą instytucją, do której można zwrócić się ze wszystkiem i o wszystko, która wszystkiego serdecznie wysłucha i postara się pomóc. Współpraca w poradnictwie zawodowem nie obciąża niczem nauczyciela (przecież zbieramy w jedną całość materjał, którym on i tak z różnych powodów rozporządza), a dzięki niej powiększa on swój wpływ i uznanie.

JANINA TESKA SEYDENMANOWA.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

IV. UCZNIOWIE SZKÓŁ DOKSZTAŁCAJĄCYCH ZAWODOWYCH W/G RODZAJU ZATRUDNIENIA w r. szk. 1930/31.

Rodzaj zatrudnienia	Polska	1. teryt. Centralne (w tem m. st. Warszawa)	2. teryt. Wschodnie	3. teryt. Zachodnie	4. teryt. Śląskie	5. teryt. Południowe
OGÓŁEM:	**114 487**	**37 286 (11803)**	**2 772**	**30 509**	**16 247**	**27 673**
I. AGROTECHNIKA:	**603**	**183 (22)**	**43**	**169**	**35**	**173**
1. rolnicy	313	92 (1)	39	32	—	150
2. ogrodnicy	281	85 (15)	4	135	35	22
3. kwiaciarze	8	6 (6)	—	2	—	—
4. zatrudnieni przy produkcji nasion	1	—	—	—	—	1
II. GOSPODARSTWO:	**514**	**102 (57)**	**5**	**154**	**87**	**166**
1. kuchmistrze	107	16 (11)	3	33	51	4
2. kelnerzy	289	43 (16)	—	121	35	90
3. gospodynie domowe, służące, praczki	67	43 (30)	2	—	—	22
4. szynkarze	47	—	—	—	1	46
5. restauratorzy	4	—	—	—	—	4
III. GÓRNICTWO i WIERTNICTWO:	**1 976**	—	—	—	**1 976**	—
1. wiertacze	40	—	—	—	40	—
2. górnicy na dole	1 023	—	—	—	1 023	—
3. cieśle, górnicy, budowacze i murarze dołowi	315	—	—	—	315	—
4. górnicy nawierzchniowi	414	—	—	—	414	—
5. robotnicy kopalniani	124	—	—	—	124	—
6. ciskacze	1	—	—	—	1	—
7. robotnicy maszyn	4	—	—	—	4	—
8. wozacy	39	—	—	—	39	—
9. zatrudnieni w sortowni	7	—	—	—	7	—
10. „ w ekspedycji	9	—	—	—	9	—
IV. PRZEMYSŁ:	**78 936**	**25 685 (7436)**	**2076**	**20 060**	**9 237**	**21 878**
a. metalowy:	27 472	8 249 (3336)	499	7 144	4 764	6 816
1. monterzy	143	50	—	—	2	91
2. mechanicy	1 003	292 (215)	48	238	260	165
3. odlewnicy-formiarze	589	174 (59)	3	44	228	140
4. kowale	3 581	561 (34)	74	1 549	373	1 024
5. kotlarze i niklownicy	484	163 (82)	6	79	135	101
6. blacharze	1 401	267 (86)	44	442	194	454
7. ślusarze zwykli i narzędziowi	16 896	5347 (2033)	300	4 191	2832	4 226
8. puszkarze, rusznikarze	59	14 (10)	3	28	3	11
9. nożownicy, płatnerze, pilnikarze	24	4	—	5	7	8
10. tokarze, szlifierze	2 644	1184 (707)	19	539	530	372
11. drykierzy	12	5 (5)	—	—	—	7
12. bronzownicy, mosiężnicy	222	116 (90)	2	24	—	80
13. wyrób stalówek	11	11 (11)	—	—	—	—
14. tkacze metalowi	3	2 (2)	—	—	—	1
15. łyżkarze	2	2 (2)	—	—	—	—
16. zatrudnieni w fabryce karoseryj samochodowych	2	2	—	—	—	—
17. zgrzeblarze	3	3	—	—	—	—
18. spawacze	6	4	—	—	2	—
19. druciarze	7	—	—	—	7	—
20. automonterzy	119	—	—	—	—	119
21. gwoździarze	13	—	—	—	13	—
22. traserzy	3	—	—	—	3	—
23. hutnicy	38	—	—	—	38	—
24. laboranci hutniczy	3	—	—	—	3	—
25. metalowcy bez wyszczególnienia	204	48	—	5	134	17
b. elektryczny:	3 376	1 038 (529)	84	590	648	1 016
1. monterzy elektryczni	2 045	660 (215)	57	231	347	750
2. elektrotechnicy	419	66 (56)	3	280	68	2
3. elektromechanicy	690	93 (41)	24	79	231	263
4. kinomechanicy	3	2	—	—	—	1
5. praktykanci ogólni	217	217 (217)	—	—	—	—
6. nawijacze	2	—	—	—	2	—

Rodzaj zatrudnienia	Polska	1. teryt. Centralne (w tem m. st. Warszawa)	2. teryt. Wschodnie	3. teryt. Zachodnie	4. teryt. Śląskie	5. teryt. Południowe
c. precyzyjny:	1 112	280 (173)	33	322	81	396
1. mechanicy precyzyjni	486	74 (52)	2	205	25	180
2. zegarmistrze	256	56 (9)	22	82	31	65
3. optycy	31	4 (4)	—	—	13	14
4. złotnicy i srebrnicy	148	38 (36)	—	33	10	67
5. cyzelerzy	10	8 (8)	—	1	—	1
6. jubilerzy	95	41 (29)	2	—	—	52
7. instrumentarze muzyczni	9	4 (1)	—	—	1	4
8. grawerzy, sztycharze	73	54 (34)	5	1	1	12
9. grawerzy na sztance	4	1	2	—	—	1
d. drzewny:	12 050	2 668 (498)	311	3 847	1 105	4 119
1. stolarze	10 257	2 347 (433)	280	2 982	935	3 713
2. modelarze	133	40 (17)	—	15	67	11
3. bednarze	150	40 (12)	4	34	12	60
4. tokarze	169	56 (9)	2	36	11	64
5. kołodzieje i stelmachowie	1 164	131 (8)	9	720	61	243
6. kopyciarze, formiarze	6	6 (5)	—	—	—	—
7. koszykarze	98	29 (8)	16	31	1	21
8. listwiarze	7	7 (6)	—	—	—	—
9. szpulkarze	5	5 (—)	—	—	—	—
10. tracze	1	1 (—)	—	—	—	—
11. heblarze	9	— (—)	—	—	9	—
12. zatrudnieni w fabryce giętych mebli	7	— (—)	—	—	—	7
13. robotnicy drzewni bez wyszczególnienia	44	6 (—)	—	29	9	—
e. włókienniczy:	2 073	1 728 (157)	26	5	178	136
1. tkacze	660	539 (28)	4	—	94	23
2. przędzalnicy	488	412 (13)	—	—	74	2
3. farbiarze	23	23 (7)	—	—	—	—
4. wykończalnicy	14	14 (—)	—	—	—	—
5. powroźnicy	37	28 (4)	2	1	—	6
6. kilimiarze	16	— (—)	—	—	—	16
7. robotnicy w fabryce waty	9	— (—)	—	—	—	9
8. włókiennicy	245	235 (3)	—	—	10	—
9. sukiennicy	1	— (—)	—	—	—	1
10. pończosznicy, trykotarnicy	486	443 (88)	20	4	—	19
11. firankarze, koronkarze, szmuklerzy	94	34 (14)	—	—	—	60
f. odzieżowy:	19 216	7 403 (1 452)	910	3 218	1 283	6 402
1 bieliźniarze	549	251 (134)	14	3	31	250
2. krawcy	10 898	4 234 (771)	600	1 624	771	3 669
3. krawcy i bieliźniarze	100	— (—)	40	—	—	60
4. kuśnierze	611	259 (96)	4	7	15	326
5. krawaciarze	3	3 (3)	—	—	—	—
6. gorseciarze i bandażownicy	24	22 (22)	—	—	—	2
7. modniarki	460	175 (56)	20	91	60	114
8. kapelusznicy i czapnicy	137	69 (23)	17	1	14	36
9. rękawicznicy	122	122 (44)	—	—	—	—
10. szewcy i krajacze-szewcy	5 566	1 737 (162)	167	1 457	378	1 827
11. kamasznicy	394	284 (53)	19	18	7	66
12. kamizelczarki	11	11 (11)	—	—	—	—
13. pantoflarze	3	— (—)	—	3	—	—
14. hafciarze	314	236 (77)	17	8	3	50
15. roboty ręczne	12	— (—)	12	—	—	—
16. kołdrzarze	2	— (—)	—	—	—	2
17. zatrudnieni przy wyrobie odzieży bez wyszczególnienia	10	— (—)	—	6	4	—
g. galanteryjny:	1 511	835 (283)	20	188	133	335
1. zatrudnieni przy produkcji wyrobów z rogu, kości, galalitu i t. p.	39	33 (33)	—	—	1	5
2. zatrudnieni przy produkcji zabawek	82	75 (31)	4	—	—	3
3. parasolnicy	8	5 (5)	—	2	—	1
4. zatrudnieni przy fabrykacji kwiatów	2	— (—)	—	2	—	—
5. tapicerzy	569	165 (54)	8	87	95	214

Rodzaj zatrudnienia	Polska	1. teryt. Centralne (w tem m. st. Warszawa)	2. teryt. Wschodnie	3. teryt. Zachodnie	4. teryt. Śląskie	5. teryt. Południowe
6. torebkarze, kaletnicy i galanteryjnicy skórzani	49	31 (25)	—	—	—	18
7. introligatorzy	674	460 (86)	7	92	36	79
8. szczotkarze	61	40 (23)	—	5	1	15
9. zatrudnieni przy produkcji galanterji papierowej	27	26 (26)	1	—	—	—
h. skórzany:	**771**	**227 (47)**	**14**	**294**	**83**	**153**
1. garbarze	47	34 (3)	3	4	1	5
2. białoskórnicy	29	13 (13)	—	—	—	16
3. rymarze i siodlarze	642	138 (31)	11	290	71	132
4. zatrudnieni przy wyrobie skóry bez wyszczególnienia	53	42 (—)	—	—	11	—
i. mineralny:	**556**	**233 (48)**	**7**	**82**	**102**	**132**
1. ceglarze, dachówkarze, strycharze	45	12 (—)	2	2	28	1
2. garncarze, kaflarze, formiarze	256	46 (1)	5	44	46	115
3. zatrudnieni przy wyrobie ceramiki	10	6 (—)	—	—	—	4
4. szlifierze szkła, marmuru i t. p.	24	8 (2)	—	—	6	10
5. hutnicy szklani	216	161 (45)	—	36	19	—
6. laboranci przy produkcji cynku	3	— (—)	—	—	3	—
7. laboranci przy produkcji cementu	2	— (—)	—	—	—	2
j. chemiczny:	**147**	**86 (47)**	**2**	**3**	**47**	**9**
1. laboranci przy produkcji mydła	10	8 (8)	—	—	—	2
2. laboranci przy produkcji olejów	1	1 (—)	—	—	—	—
3. laboranci przy produkcji farb, lakierów, atramentu	20	15 (6)	—	2	3	—
4. laboranci przy produkcji artykułów farmaceutycznych	26	25 (25)	—	—	—	1
5. laboranci przy produkcji wyrobów gumowych	36	28 (6)	—	—	3	5
6. laboranci bez wyszczególnienia	52	9 (2)	—	1	41	1
7. wulkanizatorzy	2	— (—)	2	—	—	—
k. spożywczy:	**8348**	**1913 (212)**	**128**	**3788**	**651**	**1868**
1. młynarze	100	22 (—)	2	58	9	9
2. piekarze	2850	401 (66)	42	1741	85	581
3. cukiernicy, piernikarze	573	213 (70)	29	148	69	114
4. rzeźnicy, wędliniarze	4674	1240 (75)	55	1797	473	1109
5. mleczarze	30	— (—)	—	29	—	1
6. maślarze	1	1 (—)	—	—	—	—
7. młynarze i piekarze	10	— (—)	—	10	—	—
8. tytoniarze	4	4 (1)	—	—	—	—
9. gorzelani	3	— (—)	—	3	—	—
10. robotnicy w fabryce spirytusu	1	— (—)	—	—	—	1
11. piwowarzy	2	— (—)	—	2	—	—
12. gotowacze cukru	1	— (—)	—	—	—	1
13. robotnicy w fabryce czekolady	52	— (—)	—	—	—	52
14. zatrudnieni przy wyrob'e artykułów spożywczych bez wyszczególnienia	47	32 (—)	—	—	15	—
l. graficzny:	**1900**	**870 (546)**	**41**	**500**	**148**	**341**
1. składacze	989	486 (277)	17	335	74	77
2. stereotyperzy	35	2 (2)	—	—	33	—
3. litografowie	86	43 (25)	—	15	6	22
4. chemigrafowie	66	22 (21)	—	2	—	42
5. fotografowie	166	47 (7)	21	38	9	51
6. retuszerzy	3	1 (—)	2	—	—	—
7. rysownicy, kreślarze	36	6 (—)	—	5	25	—
8. pieczątkarze	2	1 (—)	—	1	—	—
9. maszyniści drukarscy	166	166 (166)	—	—	—	—
10. drukarze	329	86 (48)	—	102	1	140
11. graficy bez wyszczególnienia	9	9 (—)	—	—	—	—
12. topografowie	1	— (—)	1	—	—	—
13. nakładaczki	2	— (—)	—	2	—	—
14. zatrudnieni w drukarni	1	— (—)	—	—	—	1
15. rytownicy	8	— (—)	—	—	—	8
16. kopjarze	1	1 (—)	—	—	—	—

Rodzaj zatrudnienia	Polska	1. teryt. Centralne (w tem m. st. Warszawa)	2. teryt. Wschodnie	3. teryt. Zachodnie	4. teryt. Śląskie	5. teryt. Południowe
m. papierniczy:	**130**	**96 (74)**	**1**	**6**	**6**	**21**
1. papiernicy	43	28 (22)	1	6	6	2
2. pudełkarze	68	63 (48)	—	—	—	5
3. koperciarze	5	5 (4)	—	—	—	—
4. robotnicy w fabryce gilz	10	— (—)	—	—	—	10
5. robotnicy w fabryce przetworów papierowych	4	— (—)	—	—	—	4
n. artystyczny:	**274**	**59 (34)**	**—**	**73**	**8**	**134**
1. malarze na porcelanie, fajansie, szkle	15	6 (4)	—	3	—	6
2. kamieniarze, rzeźbiarze	115	41 (26)	—	19	8	47
3. witrażyści	8	— (—)	—	—	—	8
4. rzeźbiarze (snycerze)	136	12 (4)	—	51	—	73
V. MIERNICTWO, BUDOWNICTWO, KOMUNIKACJA:	**6 472**	**977 (290)**	**93**	**2 842**	**1 050**	**1 510**
1. brukarze	52	3 (2)	—	14	31	4
2. miernicy	2	— (—)	—	1	1	—
3. szoferzy	23	15 (—)	1	2	—	5
4. mularze i żelbetnicy	2 249	341 (97)	54	1 260	324	270
5. mularze i instalatorzy	25	— (—)	—	—	25	—
6. cieśle	646	71 (6)	8	394	112	61
7. dekarze	55	18 (15)	1	26	8	2
8. sztukatorzy	26	3 (1)	—	—	20	3
9. malarze, lakiernicy, pozłotnicy	2 174	387 (113)	18	826	328	615
10. tapeciarze	34	19 (15)	1	13	—	1
11. posadzkarze	3	1 (1)	—	—	—	2
12. instalatorzy	365	1 (1)	1	16	55	292
13. szklarze	154	23 (13)	3	57	13	58
14. zduni	468	81 (26)	6	143	118	120
15. kominiarze	182	11 (—)	—	82	12	77
16. studniarze	11	3 (—)	—	8	—	—
17. pracownicy budowlani bez wyszczególnienia	3	— (—)	—	—	3	—
VI. HANDEL I ADMINISTRACJA:	**9 706**	**2 512 (1 414)**	**91**	**3 553**	**2 050**	**1 500**
1. pracownicy biurowi	2 669	643 (283)	6	966	1 021	33
2. pracownicy sklepowi	6 267	1 669 (1 072)	69	2 306	967	1 256
3. drogerzyści	297	64 (59)	—	218	10	5
4. handlowcy	354	92 (—)	16	62	36	148
5. praktykanci	2	— (—)	—	—	2	—
6. pracownicy bankowi	1	— (—)	—	—	1	—
7. pracownicy biurowi i sklepowi	14	14 (—)	—	—	—	—
8. kupcy	86	28 (—)	—	—	—	58
9. poborcy mieszkaniowi	1	1 —)	—	—	—	—
10. ekspedytorzy	3	— (—)	—	1	2	—
11. pakowacze	12	1 (—)	—	—	11	—
VII. LECZNICTWO, HIGJENA, KOSMETYKA:	**5 147**	**1 323 (137)**	**160**	**1 872**	**532**	**1 260**
1. fryzjerzy, golarze, perukarze	4 990	1 305 (123)	153	1 858	515	1 159
2. manikurzystki	12	5 (5)	—	—	—	7
3. technicy dentystyczni	145	13 (9)	7	14	17	94
VIII. MUZYKA, TEATR, TANIEC:	**54**	**26 (3)**	**—**	**24**	**—**	**4**
1. fortepianmistrze, organmistrze	18	12 (3)	—	2	—	4
2. orkiestranci wojskowi	30	10 (—)	—	20	—	—
3. muzycy	6	4 (—)	—	2	—	—
IX. WOJSKOWOŚĆ:	**4**	**4 (—)**	**—**	**—**	**—**	**—**
1. wojskowi	4	4 (—)	—	—	—	—
INNI i NIEWIADOMI:	**699**	**307 (162)**	**—**	**41**	**38**	**313**
NIEKWALIFIKOWANI:	**5 105**	**2 231 (866)**	**154**	**1 547**	**1 011**	**162**
1. robotnicy niekwalifikowani	4 036	1 644 (459)	137	1 161	943	151
2. gońcy i woźni	1 063	587 (407)	16	386	68	6
3. sprzedawcy gazet	1	— (—)	1	—	—	—
4. pracownicy jarmarczni	5	— (—)	—	—	—	5
UCZNIOWIE, KTÓRZY NIE ZACZĘLI PRACOWAĆ:	**5 271**	**3 936 (1 416)**	**150**	**247**	**231**	**707**

K R O N I K A

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO-PROGRAMOWY.

W październiku ubiegłego roku rozesłano do wszystkich szkół akademickich ankietę w sprawie niektórych podstawowych zagadnień, związanych z konstrukcją liceum ogólnokształcącego. Odpowiedzi, które wpłynęły, poddawane są obecnie opracowaniu w wydziale programowym.

Ministerstwo zakończyło prace nad opinjami, nadesłanemi przez sfery gospodarcze, znawców zagadnień szkolnictwa zawodowego i sfery nauczycielskie w związku z wytycznemi programowemi dla gimnazjów mechanicznych, stolarskich, krawieckich, bieliźniarskich i kupieckich. Obecnie zaproszeni autorzy rozpoczęli ostateczne opracowanie tymczasowych programów nauczania dla tych szkół.

W pierwszych dniach lutego ukazały się wytyczne programowe dla gimnazjum elektrycznego, szkoły mechanicznej, stolarskiej i krawiecko-bieliźniarskiej oraz przysposobienia rolniczego. Wytyczne te będą rozesłane do opinji sferom zainteresowanym.

Bieżące prace Ministerstwa obejmują opracowywanie wytycznych dla dalszych szkół zawodowych, statutów dla gimnazjów zawodowych, programów szczegółowych oraz organizacji szkół dokształcających. Jednocześnie prowadzona jest akcja, mająca na celu zapewnić nowym szkołom tanie i dobre podręczniki.

PODRĘCZNIKI SZKOLNE.

W związku z dalszym etapem realizacji ustawy o ustroju szkolnictwa wprowadzone będą w roku szkolnym 1935/6 nowe programy nauki do IV i VII klasy szkoły powszechnej oraz do III klasy gimnazjum. W klasach tych obowiązywać będą od roku szkolnego 1935/6 podręczniki przystosowane do nowych programów.

Zgodnie z wyznaczonym zgóry terminem oraz obowiązującym obecnie regulaminem, podręczniki te zostały obecnie złożone w maszynopisach na ręce Pana Podsekretarza Stanu, prof. K. Chylińskiego i przekazane do oceny recenzentom, wyznaczonym przez Pana Podsekretarza Stanu.

Podręczniki, które zostaną zatwierdzone do użytku w szkołach, ogłoszone będą w urzędowych dorocznych spisach książek szkolnych i środków naukowych, dozwolonych do użytku w szkołach.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

W dniu 21 i 22 grudnia odbył się w Brześciu n/B. zjazd inspektorów szkolnych Okręgu Brzeskiego. Zjazd był poświęcony w przeważnej części omówieniu frekwencji uczniów w publicznych szkołach powszechnych i organizacji szkół, mających spełniać specjalne zadania na tym terenie, jeśli chodzi o dokształcanie nauczycielstwa.

W styczniu b. r. został otwarty II Kurs dla kandydatów na podinspektorów szkolnych. Kandydaci w liczbie 45 pochodzą ze wszystkich Okręgów Szkolnych. W ciągu siedmiu tygodni uczestnicy kursu opracują zagadnienia o charakterze organizacyjnym, programowym, administracyjnym i oświatowym.

Celem ujednostajnienia i ugruntowania pracy Szkolnych Kas Oszczędności zostały opracowane przy udziale przedstawiciela P. K. O. statuty S. K. O. dla publicznych

szkół powszechnych oraz szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Statuty te zostały zaaprobowane przez Pana Ministra i wprowadzone w życie okólnikiem z dnia 14 stycznia b. r. (Nr. II P-5937/34).

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

Przygotowano do druku 2 numery „Poradnika", przystosowanego do nowego programu, a mianowicie: z zakresu zajęć praktycznych i biologji.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO.

SZKOLNICTWO ROLNICZE.

Nowa wędrowna szkoła rolnicza. W grudniu 1934 r. uruchomiono na terenie województwa tarnopolskiego we wsi Ładyczyn żeńską wędrowną szkołę rolniczą 5-miesięczną. Do szkoły tej wpisało się 24 uczenic, w tej liczbie połowa narodowości ukraińskiej. Szkoła w Ładyczynie powstała przy współudziale Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet.

Kursy dokształcające dla nauczycielstwa szkół rolniczych. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przewiduje na rok 1935 następujące kursy dokształcające dla nauczycielstwa szkół rolniczych:

1. Kurs lniarski w Wilnie dla 30 nauczycieli szkół rolniczych Okręgu Szkolnego Wileńskiego i Poleskiego.
2. Kurs przetwórstwa owoców i warzyw w Poznaniu dla osób uczących ogrodnictwa w szkołach rolniczych.
3. Kurs pszczelnictwa.
4. Kurs rachunkowości gospodarczej.
5. Kursy sprawności fizycznej, potrzebnej do wykonywania i prowadzenia zajęć praktycznych w poszczególnych działach gospodarstwa szkolnego.

Ponadto przewiduje się kilka konferencyj dla nauczycielstwa szkół rolniczych.

Kurs lniarski w Wilnie. W czasie od 4 do 13 lutego 1935 r. organizuje Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego w porozumieniu i współdziałaniu z Towarzystwem Lniarskiem i Lniarską Stacją Doświadczalną w Wilnie kurs lniarski dla nauczycielstwa szkół rolniczych.

W skład programu wchodzą następujące zagadnienia:

1. Uprawa lnu i konopi. Uprawa lnu, nasiona, chwasty, szkodniki, choroby, doświadczalnictwo, anatomja łodygi; uprawa i przeróbka konopi.
2. Przeróbka lnu. Roszenie, międlenie, trzepanie, czesanie.
3. Organizacja zbytu włókna. Standaryzacja lnu, handel, spółdzielczość.
4. Przędzalnictwo i tkactwo samodziałowe. Przędzenie i tkanie ręczne, standaryzacja przędzy i tkanin, zbyt tkanin samodziałowych.
5. Prace lniarskie w terenie. Podstawy akcji lniarskiej w Polsce, prace organizacyjne na wsi, konkursy lniarskie.

W terenie weźmie udział 26 osób z 26 szkół rolniczych z okręgu szkolnego wileńskiego i poleskiego.

Nowe gmachy szkół rolniczych. Szkoła rolnicza w Sarnach Dorotyczach. Z dniem 15 stycznia 1935 r. uruchomiono w Sarnach Dorotyczach, na terenie okręgu szkolnego Łuckiego, nową szkołę rolniczą typu rocznego. Dla szkoły tej pobudowano z funduszów państwowych z inicjatywy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łuckiego nowy budynek szkolny wraz z inwentarzem, ponadto budynki go-

spodarcze. Ogólny koszt wszystkich budynków gospodarczych i szkolnych nie przekracza kwoty 100.000 zł.

Szkoła ta posiada charakterystyczne cechy regjonalne. Budynki są zbudowane w sposób tani i celowy, ale równocześnie w sposób, który może być przykładem i wzorem budownictwa wiejskiego dla uczniów i okolicznych gospodarzy.

Szkoła ogrodnicza w Kijanach. Szkoła ta została przeniesiona z początkiem roku szkolnego 1934/35 z Lublina, gdzie nie miała potrzebnych warunków rozwoju. Z inicjatywy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego przebudowano całkowicie zabudowania gospodarskie i szkolne dawniejszej szkoły rolniczej w Kijanach i uzyskano dzięki temu wzorowy ośrodek szkolny na cele szkoły ogrodniczej. Koszta przebudowy, wynoszące około 120.000 zł. zostały pokryte z funduszów państwowych.

Szkoła rolnicza w Nowym Targu. Z dniem 15 stycznia 1935 r. wykończono zaczęty przed kilku laty piękny budynek szkoły rolniczej w Nowym Targu i rozpoczęto naukę. Koszta budowy szkoły pokrył częściowo Wydział Powiatowy w Nowym Targu, większość kosztów budowy pokryto z subwencyj, udzielonych z funduszów państwowych.

Państwowa Szkoła Ogrodnictwa w Poznaniu. Szkoła przystąpiła do budowy własnego gmachu szkolnego. Zatwierdzone plany i kosztorysy przesłano Komitetowi Budowy do Poznania i jest nadzieja, że nowy rok szkolny 1935/36 będzie można rozpocząć we własnym gmachu.

Państwowa Szkoła Rolnicza Wysokogórska w Żabiem (Huculszczyzna). Dzięki inicjatywie p. Wojewody stanisławowskiego realizuje się sprawa budowy szkoły rolniczej w Żabiem. Wybrany w tym roku Komitet opracował program budowy i przesłał go do zatwierdzenia władzom szkolnym.

Samorządowa Szkoła Rolnicza w Wojniczu, pow. Brzesko, woj. krakowskie. Wydział Powiatowy w Brzesku przy pomocy państwowej zakupił gospodarstwo rolne na cele szkoły rolniczej, przeprowadził własnym kosztem remont zabudowań gospodarskich i zupełną przebudowę budynków mieszkalnych, przystosowując je do celów szkoły i internatu dla uczniów. Uruchomienie szkoły nastąpi od następnego roku szkolnego, obecnie organizuje się w Wojniczu krótkie kursy o kierunku hodowlanym.

Z KRAJU

NAGRODA LITERACKA MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO ZA ROK 1934.

Corocznie w pierwszych miesiącach roku kalendarzowego skupia się zainteresowanie świata artystycznego wokół nagród artystycznych Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut nagród przewiduje przyznawanie nagród w następującym porządku: w grudniu nagroda literacka Ministra, w styczniu nagroda literacka Polskiej Akademji Literatury dla młodych, przeznaczona dla pisarzy w wieku do lat 30-u, w lutym nagroda muzyczna, w marcu plastyczna.

Nagroda literacka Ministra, otwierająca z początkiem każdego roku szereg wyróżnień w świecie artystycznym, przyznawana jest za całokształt twórczości literackiej, ze szczególnem uwzględnieniem ostatniego pięciolecia pracy pisarza. Przyznaje ją P. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na wniosek Sądu Konkursowego, do którego wchodzą dwaj przedstawiciele Ministra, dwaj delegaci Polskiej Akademji Literatury i delegat Związku Zawodowego Literatów Polskich w Warszawie.

W skład tegorocznego sądu weszli: prof. Józef Ujejski i Naczelnik Wydziału Sztuki dr. Władysław Zawistowski, jako delegaci Ministra, Wincenty Rzymowski i Leopold Staff z ramienia Polskiej Akademji Literatury oraz dr. Leon Pomirowski, jako reprezentant Związku Literatów.

Jury zebrawszy się na posiedzeniu w dniu 8 stycznia 1935 r., rozpatrzyło zgłoszone przez poszczególnych członków kandydatury następujących pisarzy: Piotra Choynowskiego, Kazimiery Iłłakowiczówny, Karola Irzykowskiego, Jana Parandowskiego i Kazimierza Wierzyńskiego. Po dyskusji generalnej nad kandydatami sąd konkursowy uchwalił większością głosów wystąpić z wnioskiem do Pana Ministra o przyznanie nagrody literackiej w kwocie 7.000 zł. Kazimierze Iłłakowiczównie, biorąc pod uwagę oryginalność jej twórczości lirycznej, bogatą skalę motywów tej twórczości oraz wydatne wzbogacenie form metrycznych. Wniosek Pan Minister zatwierdził.

Uroczyste wręczenie nagrody nastąpiło w dniu 16 stycznia w głównej sali konferencyjnej Ministerstwa. Na uroczystość przybył P. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wacław Jędrzejewicz, laureatka Kazimiera Iłłakowiczówna, Wiceministrowie p. prof. Konstanty Chyliński i ks. dr. Bronisław Żongołłowicz, Dyrektor Departamentu nauki i sztuki prof. dr. Jan Bystroń, Naczelnik Wydziału sztuki dr. Władysław Zawistowski, Sąd konkursowy, członkowie Polskiej Akademji Literatury z prezesem Wacławem Sieroszewskim na czele, reprezentanci Związku Zawodowegn Literatów Polskich oraz urzędnicy z działu opieki nad sztuką.

Nagrodę wręczył laureatce P. Minister W. R. i O. P. z następującem przemówieniem:

„Wielce Szanowna Pani!

Wręczając Pani nagrodę literacką, której corocznie na wniosek sądu konkursowego udziela Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wybitnemu pisarzowi za całokształt jego pracy literackiej, jestem świadom, że podkreślam w ten sposób wagę liryki polskiej, której Pani właśnie jest jedną z najświetniejszych przedstawicielek.

To publiczne uznanie dla liryki jest aktem o doniosłości, wybiegającej poza fakt uznania dla zasług jednego pisarza. Jest bowiem świadectwem doceniania wagi życia osobistego każdego człowieka, tych nielicznych jego chwil, w których pozornie oddany jest samemu sobie, rozmawia z samym sobą o sprawach obchodzących tylko jego samego. Pozornie. — Bowiem życie społeczne obejmuje to życie osobiste i przenika do jego wnętrza. Niezmiernie trudna do wyśledzenia jest ta granica, poprzez którą życie duchowe jednostki oddziaływuje na życie społeczne — granica, przez którą również życie społeczne przenika do najbardziej skrytych i osobistych przeżyć jednostki. Dlatego to świat tych przeżyć jednostki, obdarowanej talentem poetyckim, nietylko wyraża indywidualność swego twórcy, ale i to wszystko, co w życiu zbiorowem powstając, przełamuje się potem przez pryzmat życia duchowego poety. Oddając hołd bogactwu i piękności liryki osobistej, nie kultywujemy zizolowanego świata jej twórcy — przeciwnie, ulegając czarowi sztuki poetyckiej i szczególnie wybitnym cechom indywidualnego kunsztu, współżyjemy z człowiekiem, będącym wyrazicielem swego środowiska, swego narodu i całej ludzkości.

Wręczając tegoroczną nagrodę literacką Tobie, Pani, która w bogatym dorobku poetyckim posiadasz tak piękne książki, jak „Śmierć Feniksa", „Połów", „Z głębi serca", „Popiół i perły" i tyle innych, wyrażam radość, że znów podkreślona została waga nietylko sztuki poetyckiej, ale i tej roli doniosłej, jaką w życiu kulturalnem zbiorowości odgrywa twórczość liryczna, tak pięknie rozwijająca się w Polsce za dni naszego pokolenia".

* * *

Kazimiera Iłłakowiczówna urodziła się w Wilnie w r. 1892. Studja odbywała na uniwersytecie w Krakowie i Oxfordzie. W czasie wojny europejskiej w latach 1915—1917

była siostrą miłosierdzia w czołówce polskiej na froncie rosyjskim. Z chwilą odrodzenia Polski objęła stanowisko w Ministerstwie Spraw Zagranicznych, gdzie pracowała jako radca ministerjalny w latach 1918 — 1926. W r. 1926 przeszła na stanowisko sekretarki osobistej Marszałka Józefa Piłsudskiego, zatrzymała jednak pewne funkcje w Ministerstwie Spraw Zagranicznych, jako radca do spraw propagandy.

Posiada za sobą duży dorobek literacki. Dotychczas wydała: w r. 1912 „Ikarowe loty", w 1914 — „Wici", w 1917 — „Trzy struny" i „Kolendy polskiej biedy", w 1918 — „Bajeczna historja o królewiczu La-ficzareniu, o żołnierzu Soju i o dziewczynie Kio", w 1921 — „Śmierć Feniksa", w 1922 — „Rymy dziecięce", w 1925 — „Połów", w 1926 — „Obrazy imion wróżebne", w 1927 — „Opowieść o moskiewskiem męczeństwie i złoty wianek", w tym samym roku „Płaczący ptak", w r. 1928 „Zwierciadło nocy", „Zgliszcza" i „Czarodziejskie zwierciadło", w r. 1929 „Popiół i perły", w r. 1934 „Ballady bohaterskie".

W roku 1930 otrzymała Kazimiera Iłłakowiczówna nagrodę literacką Wilna, a w 1934 odznaczono ją krzyżem oficerskim orderu „Polonia Restituta". m. r.

RADA FUNDACYJNA FUNDUSZU SZKOLNICTWA POLSKIEGO ZAGRANICĄ.

W dniu 14 stycznia r. b. odbyło się pod przewodnictwem p. marszałka Władysława Raczkiewicza posiedzenie Rady Fundacyjnej Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą. Prezes Zarządu Funduszu, p. dr. Bronisław Hełczyński złożył sprawozdanie z działalności Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą oraz z pracy przygotowawczej do tegorocznej zbiórki na rzecz Funduszu, mającej się odbyć w czasie od 15 stycznia do 15 lutego. Następnie Rada Fundacyjna rozpatrzyła projekt statutu Towarzystwa Przyjaciół Polonji Zagranicznej, którego zadaniem będzie niesienie między innemi stałej pomocy szkołom polskim zagranicą. E. Z.

ZBIÓRKA NA RZECZ FUNDUSZU SZKOLNICTWA POLSKIEGO ZAGRANICĄ.

Utworzony na zebraniu w dniu 21 października 1934 r. Komitet Wykonawczy Zbiórki na rzecz Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą pod przewodnictwem dr. Br. Hełczyńskiego przeprowadził akcję prygotowawczą do zbiórki, mającej się odbyć w czasie od 15 stycznia do 15 lutego b. r. Celem poinformowania szerokich warstw społeczeństwa o potrzebach szkolnictwa polskiego zagranicą została wydana przez Komitet broszura p. t.: „Walka o szkołę narodową dla Polaków zagranicą", zawierająca artykuły: „Szkolnictwo polskie zagranicą", „Zadania i działalność Funduszu Polskiego Zagranicą", „Organizacja i wyniki zbiórki w r. 1934" oraz „Zbiórka 1935 r.". Broszura jest zakończona następującem wezwaniem: „Tysiące Rodaków naszych przybyło ze wszystkich zakątków kuli ziemskiej na zeszłoroczny Światowy Zjazd Polaków z Zagranicy, żeby zamanifestować swe gorące uczucia, swoje przywiązanie do ziemi ojczystej. Stawili się na Zjazd wysłannicy Polonji wszystkich niemal krajów, aby — wobec nas i całego świata — dać wyraz swej narodowej przynależności. Obradując nad utrwaleniem i umocnieniem związków z Ojczyzną — wysunęli na pierwszy plan sprawę najbardziej palącą, najważniejszą i najżywotniejszą — sprawę młodego pokolenia Polaków i szkoły polskiej zagranicą. Najskuteczniejszym bowiem środkiem krzewienia poczucia narodowego wśród młodzieży polskiej na obczyźnie jest Szkoła Polska, która ucząc młode pokolenie mowy Ojców, odsłaniając przed niem skarby naszej kultury, nasze dzieje, sławę i potęgę, pokazując wielkość dzisiejszej Polski, potrafi utrzymać płomień świadomości narodowej w polskich sercach i polską myśl w zagrożonych przez obce wpływy — umysłach. Musimy pamiętać, że wówczas, gdy dzieci nasze korzystają z do-

brodziejstw Szkoły Ojczystej i wychowania w Polsce, rzesze strudzonych ciężką pracą Rodaków tam na obczyźnie ze zgrozą patrzą, jak dzieci ich i myślą i sercem coraz bardziej oddalają się od Ziemi Ojców swoich. Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą, dzięki ofiarności całego społeczeństwa, przeznaczył w latach ubiegłych na szkoły polskie zagranicą przeszło 800.000 złotych. Potrzeby jednak są olbrzymie i wiele, bardzo wiele pozostało jeszcze do zrobienia. Setki tysięcy dzieci polskich na obczyźnie są pozbawione Szkoły Polskiej, narażone na groźbę wynarodowienia. Obywatele! Nie możemy pozwolić, żeby młodzież polska zagranicą została wchłonięta przez obce społeczeństwa; musimy te młode serca zachować dla Polski i w służbie dla Niej. Obywatele! Zadanie, jakie spełnia Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą jest wielkie i bliskie sercu każdego Polaka. Niech nikt z nas nie zapomni o tem i, składając skromny chociażby datek na Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą, stanie czynnie w obronie zagrożonej polskości! Niech każdy z nas czynem okaże pomoc niezamożnym Rodakom naszym, którzy w swej znojnej codziennej pracy muszą walczyć nietylko o byt, lecz i o duszę dzieci swoich — o polskość młodego pokolenia za rubieżami naszej Ojczyzny".

Pozatem w celach propagandowych odbędą się w końcu stycznia i w początkach lutego w Warszawie bezpłatne odczyty informujące o najważniejszych zagadnieniach skupień polskich i szkolnictwa polskiego zagranicą. Przesłane zostały również do prasy odpowiednie materjały informacyjne. Pod względem organizacyjnym zostały zorganizowane Komitety Wojewódzkie, mające na celu ogarnięcie zbiórką całej Rzeczypospolitej. W oparciu o okólnik P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 19 listopada 1934 r. Nr. I. Pol. 4391/34, stwierdzający, że akcja zbiórkowa Funduszu jest środkiem szerzenia w społeczeństwie i wśród młodzieży idei spoistości narodowej i poczucia, że Naród Polski nie zamyka się w granicach politycznych Państwa Polskiego, i wskazujący konieczność poparcia zbiórki, Komitet wydał odpowiednie odezwy do nauczycielstwa i młodzieży, wzywające do wzięcia szerokiego udziału w akcji zbiórkowej i samej zbiórce. Należy mieć nadzieję, że wyniki zbiórki w roku bieżącym przewyższą jeszcze wyniki z lat poprzednich. E. Z.

II ZJAZD SEKCJI SZKOLNICTWA DOKSZTAŁCAJĄCEGO ZAWODOWEGO Z. N. P.

W maju 1933 roku znaczna część nauczycieli szkół dokształcających zawodowych utworzyła sekcję Szkół Dokształcających Zawodowych przy Z. N. P. W dniach 15 i 16 grudnia 1934 r. odbył się drugi zjazd ogólnopolski tej sekcji.

W pierwszym dniu zaszczycili zjazd swą obecnością p. Wiceminister prof. Chyliński, Dyrektor Departamentu Gordziałkowski, Naczelnicy Wydziałów pp. inż. Z. Piotrowski, Chodorowski, Kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego Pytlakowski i Naczelnik Wydziału B. Krzywobłocki. Byli na zjeździe obecni pozatem pp. Wizytatorzy Ministerjalni i Kuratoryjni. Również reprezentowane były władze samorządowe i Związek Izb Rzemieślniczych. Zagaił obrady przewodniczący Zjazdu p. inż. Witkowski. Następnie głos zabrał p. Wiceminister prof. Chyliński, podnosząc w swem przemówieniu znaczenie społeczne i państwowe dokształcania zawodowego. Po nim przemawiali: w imieniu Zarządu miasta p. dyrektor Biłek, a w imieniu Związku Izb Rzemieślniczych dyrektor, p. pułkownik Sikorski. Następnie Zjazd jednogłośnie uchwalił wysłanie depesz hołdowniczych Panu Prezydentowi Rzeczypospolitej i Panu Marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu.

Na zjeździe wygłoszone zostały trzy referaty.

P. inż. E. Porębski mówił o najpilniejszych potrzebach szkolnictwa dokształcającego zawodowego. W swym referacie p. Porębski podkreślił jako jeden z ważniejszych powodów naszego polskiego kryzysu gospodarczego tę okoliczność, że nie umiemy tanio produkować, co więcej, że wogóle nie umiemy produkować. Szkoły dokształcające za-

wodowe są tem potężnem narzędziem, z pomocą którego młody rzemieślnik uczy się umiejętnie i współcześnie produkować. Dlatego szkoły dokształcające zawodowe są doniosłym czynnikiem rozwoju gospodarczego, a przez to nabierają szczególniejszego znaczenia państwowego. Referent cyfrowo zilustrował, jak nieproporcjonalnie mała jest liczba uczniów szkół zawodowych. Za najpilniejsze potrzeby uważa referent uchwalenie ustawy o dokształcaniu zawodowem i statutu szkół dokształcających. Obecnie byt szkoły dokształcającej zawodowej jest wprost zagrożony i to dzięki właśnie brakowi tej ustawy, tego statutu — któreby zapewniły im trwałe podstawy finansowe i należytą organizację. Zwijanie szkół dokształcających zawodowych staje się wprost zjawiskiem codziennem. Za drugą pilną potrzebę uważa referent opracowanie i wydanie dla młodzieży dokształcającej zawodowo szeregu odpowiednich podręczników. Rozpoczęcie tej akcji podręcznikowej i jej prowadzenie sekcja uważa właśnie za jedno ze swych pilnych zadań.

P. K. Jaroszewski, przedstawiciel Związku Izb Rzemieślniczych, w swym referacie „Rzemiosło a szkoła dokształcająca zawodowa" rozwinął niektóre zagadnienia, poruszone w poprzednim referacie, jak niedostateczną liczbę szkół, zilustrowawszy tę sprawę istniejącą siecią tych szkół, jak konieczność uchwalenia ustawy o szkolnictwie zawodowem i ogłoszenia odnośnego statutu szkolnego, jak niezbędność pogłębiania zawodowego charakteru tych szkół, wreszcie mówił o konieczności współpracy i bliższego kontaktu między rzemiosłem a szkołami dokształcającemi zawodowemi.

P. prof. St. Baley mówił o młodzieży w wieku dojrzewania. W swym ciekawym referacie poruszył szereg zagadnień wychowawczych, związanych z czynnikami „zewnętrznemi", w szczególności otoczeniem i warunkami społecznemi. Po przerwie nastąpiła dyskusja. Mówcy poruszali szereg spraw związanych z tematami, poruszonymi w powyższych referatach, przyczem zgodnie podkreślali niezbędność uchwalenia ustawy o dokształcaniu.

Ostrzejszą nieco dyskusję i gorętsze wystąpienia wywołało przemówienie p. Frelka, wicedyrektora Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. st. Warszawy, który zajął stanowisko wręcz przeciwne, a mianowicie uważał sprawę ustawy o dokształcaniu za rzecz drugorzędną, mniej pilną, natomiast za rzecz bardziej zasadniczego znaczenia uważał ustalenie i pogłębienie poglądu, jaki charakter powinny mieć szkoły dokształcające, jak należy je ujmować, jaką rolę społeczną powinny one odgrywać i t. d., wysuwał przytem swoje poglądy na te sprawy.

Naczelnik inż. Z. Piotrowski, odpowiadając, oświadczył w sposób zdecydowany, jak wielką wagę posiada uchwalenie ustawy o dokształcaniu, jak bardzo pilną jest ta sprawa. Zaznaczył, że dwukrotnie była ta sprawa przedkładana sejmowi, że i obecnie Ministerstwo zamierza ponowić w tym kierunku swe usiłowania, sprawa ta bowiem związana jest bezpośrednio z realizowaniem ustawy o ustroju szkolnictwa.

Nacz. Z. Piotrowski stwierdził w dalszym ciągu, że zagadnienie dokształcania zawodowego nie jest zagadnieniem niedojrzałem, które dopiero badać należy, szukając dróg do jego rozwiązania, — przeciwnie, jest to zagadnienie już przemyślane i ujęcie go nie budzi zasadniczych wątpliwości. Rzecz inna, że dokształcanie zawodowe jest sprawą żywą, wymagającą stałego doskonalenia, pogłębiania i rozwijania.

Po zakończeniu dyskusji przystąpiono do omawiania spraw organizacyjnych, do sprawozdań i do wyborów. Na prezesa sekcji wybrano p. inż. Porębskiego, a na wiceprezesa p. inż. Jodkowskiego i p. mgr. Wodziańskiego.

FILM O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ.

Z inicjatywy Ministerstwa W. R. i O. P. wykonany został przez Instytut Filmowy przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie (Pałac Staszica) „Film o Polsce współczesnej". Ze względu na skromne środki finansowe, jakiemi rozporządzano, nie

można było zmontować filmu w takim zakresie, jaki skądinąd byłby pożądany, wszelako i w formie obecnej będzie mógł niewątpliwie spełniać w znacznej mierze cel, który mu wytknęli jego inicjatorzy, zarówno w zakresie oświaty pozaszkolnej, jako też na terenie szkoły.

Co się tyczy młodzieży szkolnej, należy stwierdzić, że film o Polsce współczesnej zmontowano, mając na uwadze głównie młodzież wyższych oddziałów szkoły powszechnej oraz szkół zawodowych dokształcających, aczkolwiek z równym pożytkiem korzystać zeń może młodzież wszelkich innych stopni i rodzajów szkół. Wszak wiedza o Polsce stała się w myśl nowych programów osią i koroną całego nauczania. Rozprowadzona przez wszystkie przedmioty, klasy, rodzaje i stopnie szkół, wiedza ta wymaga oczywiście pewnych pomocy naukowych, któreby nietylko służyły jej jako środki poglądowe, lecz zarazem przemawiały do serc i wyobraźni młodzieży. Otóż pod tym względem film o Polsce współczesnej może niewątpliwie oddać znaczne usługi.

Plan całego filmu obejmuje całokształt materjalnej i duchowej kultury Polski.

Narazie zmontowano tylko część pierwszą, o kulturze materjalnej p. t. „Polska Gospodarcza". Poprzedzono ją wstępnym odcinkiem p. t. „Odrodzenie Niepodległej Polski", w którym na tle map, ilustrujących stopniowe zanikanie z widowni politycznej Państwa Polskiego w w. XVIII i XIX, przedstawiono nieśmiertelny czyn Wielkiego Odrodziciela i Budowniczego nowej Polski, Marszałka Józefa Piłsudskiego, w wybranych a często jedynych dziś dostępnych momentach, oraz postać obecnego Włodarza Rzeczypospolitej, Prezydenta Prof. Ignacego Mościckiego. Do wstępu należy również następny odcinek p. t. „Krajobraz Polski", roztaczający w ramach administracyjnych podziału Państwa na Województwa Zachodnie, Południowe, Wschodnie, Północne i Centralne obraz ziemi polskiej, jako podłoże do dalszych odcinków, mających już charakter czysto gospodarczy. Na tę „Część gospodarczą" składają się trzy działy: „Bogactwa Ziemi",—„Przemysł",—„Komunikacja i pieniądz", w skład których wchodzą poszczególne odcinki, ugrupowane według zagadnień gospodarczych. I tak w dziale „Bogactwa Ziemi" film ukazuje: 1) Kopalnię węgla (pracę w Zagłębiu węglowem wraz z transportem i przeładunkiem węgla w Gdyni); 2) Produkcję nafty; 3) Kopalnię soli w Wieliczce; 4) Rolnictwo i meljorację; 5) Leśnictwo; 6) Hodowlę koni w Polsce; 7) Rasy bydła w Polsce i mleczarstwo; 8) Hodowlę owiec; 9) Produkcję bekonów i 10) Rybactwo. W dziale „Przemysłu" uwzględniono: 1) Hutnictwo; 2) Produkcję stali; 3) Produkcję cementu portlandzkiego i jego zastosowanie w budownictwie żelbetonowem; 4) Przemysł chemiczny (Mościce); 5) Przemysł włókienniczy (Widzewska Manufaktura); 6) Cukrownictwo i 7) Produkcję tytoniu. „Komunikację" w Polsce ilustruje film we wszystkich jej rodzajach komunikacji lądowej, wodnej i powietrznej, zamyka zaś film odcinek, przedstawiający powstawanie pieniądza (papierowego) w Polskiej Wytwórni Papierów Wartościowych i jego obieg (P. K. O.).

Opisaną powyżej „Część gospodarczą" uzupełnić ma zczasem jeszcze szereg dalszych odcinków a przedewszystkiem wspomniana część druga, poświęcona duchowej kulturze Polski. Ma ona uwzględnić takie dziedziny, jak: wychowanie (fizyczne, moralne, państwowe), nauczanie (szkolnictwo), naukę (instytucje naukowe i oświatowe), sztuki piękne: budownictwo (wsi i miast), malarstwo i rzeźbę (pomniki), muzykę (koncerty, operę), literaturę współczesną (pisarzy współczesnych), teatr (gmachy, przedstawienia teatralne), balet, kinematograf, radjo, prasę i t. d., następnie ludność (wiejską i miejską), zawody, opiekę społeczną, państwo i jego ustrój: rząd, urzędy, armję, policję, sądownictwo, więziennictwo, szpitalnictwo, samorządy i t. d.

Jak z powyższego przeglądu wynika, kompozycja filmu jest luźna, składa się bowiem z szeregu odcinków, następujących po sobie w pewnej systematycznej kolejności i łączących się w większe całostki, przeznaczone do wyświetlania na poszczególnych seansach. Taki układ ma tę dobrą stronę, że pozwala na swobodny dobór odcinków

w zależności od zagadnienia, stanowiącego przedmiot nauki. Ze względu bowiem na metraż filmu, wynoszący ok. 3.700 m., oraz na nieciągłość jego treści i charakter bądź-cobądź wybitnie dydaktyczny, wyświetlanie całego filmu, które trwałoby ok. 3 godzin, byłoby zbyt nużące i chybiałoby celu. To też film został skonstruowany w ten sposób, że całość dzieli się na 7 części, z których każda, złożona z 2 —3 odcinków zbliżonych poniekąd treścią, może wypełnić jeden seans, służąc ewentualnie jako t. zw. dodatek do normalnego filmu rozrywkowego. Długość poszczególnych tych części wynosi ok. 400 — 700 m., tak że wyświetlanie ich trwać będzie 20 — 30 minut, a wraz z przewidzianemi objaśnieniami ok.45 minut.

Układ i metraż tych części przedstawia się w sposób następujący: I. 1) Odrodzenie Państwa Polskiego; 2) Krajobraz Polski — 550 m. II. Bogactwa Ziemi: 1) Kopalnia węgla; 2) Produkcja nafty; 3) Kopalnia soli w Wieliczce; 4) Uzdrowiska — 700 m. III. Bogactwa Ziemi (c. d.): 1) Rolnictwo i meljoracja; 2) Leśnictwo — 450 m. IV. Bogactwa Ziemi (c. d.): 1) Hodowla koni; 2) Rasy bydła w Polsce; 3) Hodowla owiec; 4) Produkcja bekonów; 5) Rybactwo — 750 m. V. Przemysł: 1) Hutnictwo; 2) Produkcja stali; 3) Produkcja cementu i budownictwo żelbetonowe; 4) Przemysł chemiczny: Mościce — 400 m. VI. Przemysł (c. d.): 1) Przemysł włókienniczy (Widzewska Manufaktura); 2) Cukrownictwo; 3) Produkcja tytoniu — 400 m. VII. Komunikacja i pieniądz: 1) Komunikacja i transport; 2) Pieniądz, jego powstawanie i obieg — 450 m.

Zagadnienie metodycznego opracowania poszczególnych odcinków filmu jest zagadnieniem odrębnem, wykraczającem poza ramy niniejszego komunikatu. W związku z niem jednak należy wspomnieć o tem, że celem ułatwienia prelegentom i nauczycielom pracy, związanej z niezbędnemi objaśnieniami filmu, opracowano również szereg broszur — zasadniczo po jednej do każdej z 7 jego części. Zawierają one materjał, dostosowany do treści tych odcinków, aczkolwiek naogół znacznie ją przekraczają, jak wynika z samego już następującego wykazu ich tytułów: 1) Uwagi wstępne do filmu o Polsce współczesnej: o celu i układzie, tudzież o sposobach metodycznych posługiwania się filmem; 2) Odrodzenie Państwa Polskiego; 3) Krajobraz Polski; 4) Bogactwa mineralne Polski; 5) Rolnictwo, ogrodnictwo, leśnictwo; 6) Hodowla i rybactwo; 7) Przemysł metalurgiczny i mineralno-chemiczny; 8) Przemysł przetwórczy; 9) Komunikacja, handel, pieniądz.

Organizacja wyświetlania filmu o Polsce współczesnej dla młodzieży szkolnej jest obecnie w toku. Mr.

Z ZAGRANICY

BUDŻETY MINISTERSTW OŚWIECENIA PUBLICZNEGO W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH.

Poniżej pomieszczone zestawienie nie wymienia całkowitej sumy, wydatkowanej przez poszczególne państwa na cele oświatowe, gdyż nie wzięto w rachubę sum wydatkowanych przez różne formy samorządów, jako też nie wydzielono z budżetów niektórych krajów sum przeznaczonych na wyznania. (W niektórych państwach bowiem Ministerstwo oświaty stanowi jedną całość z Minist. Wyznań Relig.). Zestawienie natomiast ogranicza się do podania globalnych sum, ustalonych w budżetach państwowych. Sumy budżetowe poszczególnych państw zostały przeliczone na franki szwajcarskie według kursu z dnia 2 lipca 1934 r.

L. p.	Państwa (budżet z roku)	Ogólna suma budżetu	Budżet minist. oświecenia publ.	Procent w stosunku do ogólnej sumy budżetu
1	Albanja 1933/34	27.527.000	3.250.147	11.8%
2	Prusy 1933	4,886.413.629	884 928.429	18.1%
3	Argentyna [1]) 1933.	968.308.000	136.417.600	14.1%
4	Australja:			
	Południowa 1932/33	139.429.320	10.702.956	7.7%
	Nowa Walja 1931/32.	348.692.216	50.403.364	14.4%
5	Austrja [2]) 1933.	1,092.500.000	31.625.000	2.9%
6	Belgja 1933	1,536.601.751	139.584.970	9.1%
7	Boliwja 1930	89 363.040	8.189.154	9.2%
8	Bułgarja 1933/34	195.795.725	30.807.742	15.7%
9	Kanada:			
	Alberta 1932	54.354.733	7.549.275	13.9%
	Ontario 1932	254.623.350	40.056.789	15.7%
10	Chili [3]) 1933	88.522.080	16.754.520	18.9%
11	Chiny 1931/32	1,346.044.924	66,444.117	4.9%
12	Costa-Rica 1932	11.189.250	2.164.950	19.3%
13	Kuba 1933	257.376.000	36.199.500	14%
14	Danja 1934/35	245.430.722	44.798.644	18.2%
15	Egipt 1933/34	508.476.100	51.071.483	10%
16	Gdańsk 1932	78.637.530	16.315.770	20.7%
17	Ekwador 1933	17.227.009	3.145.100	18.2%
18	Hiszpanja 1934	1,965.643.396	143.491,996	7.3%
19	Estonja 1933/34	52.661.658	5.966.481	11.3%
20	Finlandja [4]) 1934	206.936.290	30.652.962	14.8%
21	Francja 1933	10,238.704.837	713.348.046	6.9%
22	Grecja 1933/34	267.000.090	20.029.653	7.5%
23	Gwatemala 1933/34	24.746.072	3.585.000	14.5%
24	Haiti 1933/34	19.162.577	1.109.856	5.8%
25	Honduras 1932/33	46.200.000	6.192.000	13.4%
26	Węgry 1932/33	524.049.050	68.382.600	13.1%
27	Indje:			
	Bengal 1932/33	130.185.900	14.775.284	11.3%
	Madras 1932/33	13.983.945	2.357.581	16,8%
28	Irlandja 1932	594.122.720	108.460.980	18.2%
29	Islandja 1934	8.305.323	1.153.473	13.9%
30	Włochy 1933/34	5,433.850.400	454.446.400	8.4%
31	Japonja 1931/32	2,604.000.000	229.792.500	8.8%
32	Łotwa 1933	133.532.807	19.669.715	14.8%
33	Litwa 1933	127.917.458	19.829.357	15.5%
34	Luxemburg 1933	50.805.288	4,883.593	9.6%
35	Meksyk 1932	178.911.400	23.318.220	13%
36	Norwegja [5]) 1932/33	312.081.090	45.860.700	14.7%
37	Nowa-Zelandja 1934	303.264.890	31.744.186	10.4%
38	Panama 1933/34	39.101.380	8.653.260	22.4%
39	Holandja [6]) 1934	1,523.896 010	321.892.746	21.1%
40	Persja 1933/34	101.380 892	8.254.030	8.1%
41	Polska [7]) 1933/34	1.419.884.482	188.266.322	13.2%

[1]) Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego
[2]) " Oświecenia Publ., Wyznań i Sztuki.
[3]) " Oświecenia Publ. i Sztuk Pięknych.
[4]) " Wyznań Relig. i Ośw. Publ.
[5]) " " " " "
[6]) " Oświecenia Publ., Sztuk Pięknych i Nauki.
[7]) " Wyznań Relig. i Ośw. Publ.

L. p.	Państwa (budżet z roku)	Ogólna suma z budżetu	Budżet minist. oświecenia publ.	Procent w stosunku do ogólnej sumy budżetu
42	Portugalja 1933/34	311.892.000	29.571.366	9.5%
43	Rumunja 1933/34	724.828 500	115.564.500	15.9%
44	Salwador 1933	21.849.896	1.815.360	8.3%
45	Sjam 1932/33	102,988.940	3.014.020	2.9%
46	Szwecja 1933/34	576.296.240	116.872.080	19.9%
47	Szwajcarja:			
	Kanton Bazyleja 1932 . .	67.323.262	13.436.697	19.9%
	Kanton Genewa 1932/33 . .	44.456.677	10.277.197	23.1%
	Kanton Vaud 1933	44.000.000	9.291.000	21.1%
	Kanton Zurich 1933 . . .	105.665.258	21.452.285	20.3%
48	Czechosłowacja 1934	974.436.012	118.174.805	12.1%
49	Turcja 1933	417.663.245	23.383.860	5.6%
50	Urugwaj 1933	185.467.209	31.000.000	16.7%
51	Wenezuela 1933/34	137.348.236	8 979.100	6.6%
52	Jugosławja 1933	792.624.000	57.066.005	7.2%

Bulletin du Bureau International d'Education, Genève, 4. Trimestre, 1934, N. 33.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

ZAGADNIENIA ŚRODOWISKOWO-REGJONALNE W NAUCZANIU.

Zagadnienia środowiskowo-regjonalne coraz to żywiej zaznaczają się na łamach polskiej prasy pedagogicznej. W kilku artykułach p. t. „Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z problemem nauki w szkole powszechnej" („Chowanna", 1934, zeszyty: 6, 7, 8, 9) omawia szeroko dr. Henryk Rowid zadania i cele pedagogiki środowiska, metody badania środowiska wychowawczego, jego różne rodzaje i typy, związek z problemem dziedziczności i wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka, wreszcie zagadnienia środowiskowe w programach i zadania szkoły w stosunku do środowiska społecznego. W przeciwieństwie do wychowania tradycyjnego, przeważnie werbalnego, obcego życiu otaczającemu, działalność wychowawcza współczesna opiera się na konkretnej rzeczywistości, na środowisku, które tem samem wymaga nieustannego i skrupulatnego badania ze strony już to pedagoga, już to uczonego służącego temu pedagogowi. Następuje w ogólnym zarysie wskazanie ważniejszych problemów oraz metod naukowych z tej dziedziny.

Autor dochodzi następnie do wniosków konkretnych: Współzależność stosunków gospodarczo-kulturalnych otoczenia i stanu psychofizycznego dziecka jest faktem niewątpliwym — i w obecnem zwłaszcza przesileniu szkoła współczesna staje się głównem środowiskiem wychowawczem, gdzie tworzą się warunki oddziaływania na dodatnie dyspozycje dziecka i tamowanie cech ujemnych. Posiadanie przez szkołę sprzyjających warunków winno stanowić — zdaniem autora — punkt wyjścia wszelkich reform w zakresie wychowania i szkolnictwa. Obok czynników materjalnych pierwsze miejsce zajmuje odpowiednio przygotowane nauczycielstwo. Dopiero w jego rękach nabiera właściwej wartości nowy program nauki.

Program szkoły tradycyjnej dawał młodzieży gotową treść z zakresu różnych wiadomości natomiast w konstrukcji nowego programu uwzględniona została zasada biopsychologiczna (struktura psychofizyczna dziecka), zasada środowiskowa (czerpanie materjału szkolnego z życia), zasada socjologiczna (wychowanie współczesnej osobowości).

Ministerjalny program nauki w publicznych szkołach powszechnych opiera się na zasadzie środowiskowej nietylko dla celów dydaktycznych i naukowych, ale również dla jednego z podstawowych zadań szkoły t. j. przysposobienia młodzieży do pracy społeczno - kulturalnej.

W zakończeniu swej rozprawy autor analizuje szerzej proces czynnego przeżywania przez dziecko w związku z czerpaniem materjału nauczania ze środowiska. Dzięki czynnym przeżyciom dziecko wchodzi w bezpośrednią styczność z otoczeniem. Wydajność takiej pracy zależy i od intensywności przeżyć samego nauczyciela, która jest zkolei uwarunkowana dobrem przygotowaniem zawodowem i zamiłowaniem do pracy pedagogicznej. Te ostatnie momenty zazębiają się o tematy, które porusza p. K. Staszewski w artykule p. t. „Regjonalizm w programach szkoły powszechnej" („Praca Szkolna", 1934/5, Nr. Nr. 3, 4).

Odrębność struktury kulturalnej i gospodarczej poszczególnych regjonów Polski stwarzają jej bogactwo i dążenie do utrzymania tych odrębności — wbrew niwelującemu działaniu nowoczesnego urbanizmu — zyskało ostatnio poważny sukces ze strony no-

wych programów nauczania powszechnego. Nauka ta winna się opierać na przeżyciach i zainteresowaniach dziecka, które je znajduje w swojem środowisku. Poprzez umiłowanie tego właśnie środowiska — wsi rodzinnej czy miasta — młodzież nauczy się kochać Polskę całą, a szlachetnie pojęty „patrjotyzm lokalny" natchnie młode pokolenie równie szlachetną ambicją pomnażania kultury ogólnopolskiej.

Poznawanie środowiska ma na względzie różne cele: najpierw kształcenie spostrzegawczości dzieci, zdolności kojarzenia faktów i wnioskowania, następnie — zdobywanie objektywnej wiedzy, zapał do pomnażania dorobku kulturalnego. Ale realizacja zagadnień regjonalnych w szkole niejednokrotnie narzuca nauczycielowi trudności.

Przechodząc stopniowo, w myśl programu, od chwili aktualnej do tego, co było, wychowawca natknie się często na brak odpowiednich wiadomości, dotyczących podań regjonalnych, zwyczajów i obyczajów danej okolicy, lokalnych wydarzeń w latach 1914—1920, związku historji ojczystej z miejscową i t. p.

Wszystkie te wiadomości winien nauczyciel zdobywać samodzielnie, nie zadawalając się istniejącemi publikacjami, i notować wszelkie spostrzeżenia, rozmowy, bądź też teksty w aktach szkolnych dla ułatwienia pracy swym następcom.

Jak dotąd, zainteresowanie nauczycielstwa w tym kierunku nie jest duże, tymczasem ono właśnie jest, zdaniem autora, powołane do badań i poszukiwań lokalnych (dawne budownictwo, flora i fauna, melodje), które rozwiną w niem szerszy pogląd na teraźniejszość i przeszłość danego regjonu i ożywią wydatnie pracę szkolną. Również pod kątem środowiskowo-regjonalnym rozważa p. Kazimierz Greb sprawę przygotowania nauczycieli w artykule p. t. „Samokształcenie nauczycieli a programy" („P r a c a S z k o l n a", 1934/5, Nr. 3). W tem ujęciu tendencje środowiskowo-regjonalne stają się punktem centralnym całej pracy pedagogicznej nauczyciela.

Dotychczas praca wychowawcza w szkole traktowała dziecko jako objekt obserwacyj i badań, obecnie uwypuklają się wartości kulturalne środowiska w ich oddziaływaniu na ucznia. Łączą się one w nauce już to z wspólną osią programową „Polska i jej kultura", albo też z nadającemi się momentami w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej. Na terenie wychowawczo-dydaktycznym tendencje środowiskowo-regjonalne wyrażają się we wprowadzeniu do wszechstronnej działalności szkolnej danego dorobku kulturalnego i w budzeniu w młodem pokoleniu wyższych aspiracyj duchowych. Znajduje tu uzasadnienie zarówno z punktu widzenia psychologicznego (wyjście od elementów znanych), jak i dydaktycznego (życiowość nauczania, aktywność młodzieży). Rzeczą więc pierwszorzędnej wagi jest poznanie danego środowiska w drodze racjonalnego samowykształcenia nauczyciela. Badania o charakterze monograficznym winny być przeniesione na teren pracy zespołowej (rejonowe konferencje nauczycielskie).

Podobnie ujmuje te sprawy p. Józef Milenkiewicz („Rola dziejów miejscowości i regjonu w nowych programach", „S p r a w y N a u c z y c i e l s k i e", 1934, zeszyty 2, 6).

Dla autora punktem wyjścia pracy pedagogicznej jest znajomość środowiska, tej przebogatej skarbnicy kulturalnej, która jedynie prowadzi do zrozumienia zjawisk zachodzących w duszy wychowywanej jednostki i — społeczeństwa. Chcąc zatem działać i tworzyć, nauczyciel winien uaktywnić swoją wiedzę przez gromadzenie i badanie właściwych materjałów. Elastyczność programów szkolnych pozwoli mu dostosować plany dydaktyczne do warunków lokalnych i regjonalnych, a zarazem ułatwi współżycie z mniejszościami narodowemi (na Kresach). Podkreślanie wspólnych rysów kulturalnych oraz wzajemnego przenikania się sąsiadujących z sobą wartości duchowych wzmocni porozumienie między różnemi warstwami ludności i spotęguje zwartość państwową. Młodzież zaś, zapoznając się z danem środowiskiem, terenem swej przyszłej pracy społeczno-obywatelskiej, staje się dzięki temu twórczym i uświadomionym elementem. Praca naukowa, oparta na podstawie aktywnie pojętego regjonalizmu, która służyć ma nauczycielstwu w jego pracy, znalazła, między innemi, wyraz w publikacjach Poradni dydaktyczno-wychowawczej przy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego: „Marszałek Jó-

zef Piłsudski w Wilnie i na Wileńszczyźnie", „Wilno i Wileńszczyzna w latach 1914 — 1920", „Powstanie listopadowe w Wilnie i na Wileńszczyźnie", „Scypjon Ruski", „Batory na ziemiach dawnego W. Księstwa Litewskiego" i innych. T. Jakubowicz.

SPRAWY KORELACJI W NAUCZANIU.

W miesięczniku wileńskim „Sprawy Nauczycielskie" (1934, Nr. 3) znajdujemy dwa artykuły, poświęcone korelacji, oglądanej z dwóch różnych punktów widzenia. „Zasady Korelacji" p. Józefa Milenkiewicza sięgają nieco wstecz, by tem snadniej uwypuklić nowe a dodatnie zmiany, zaszłe w szkolnictwie polskiem. Dotychczasowe programy nauczania, przeważnie grzeszące nieskoordynowaniem przedmiotów nauki oraz niezrozumieniem psychologji dziecka—według autora—zawiodły na całej linji. W nowym stanie rzeczy nauczyciel ma do czynienia z programem elastycznym, opartym na treści środowiskowej, co ułatwia zastosowanie zasady korelacji, t. j. współpracy przedmiotów nauki szkolnej. Należy jednak unikać sztuczności, „żonglerstwa dydaktyczno-metodycznego". Wysiłek zbiorowy w dziedzinie korelacji winien zastąpić skutecznie dawny system wysiłków rozproszonych i często zmarnowanych. Konkretnie ujmuje problem w tem samem piśmie p. Wacław Borowski. Jego „Formy korelacji w praktyce szkolnej" podają szereg praktycznych sposobów dla nauczycieli, Istnieją zasadniczo duże możliwości współpracy nauczycieli różnych przedmiotów, a mianowicie: 1) kiedy pewien dział jednego przedmiotu wymaga uprzedniego przygotowania na innym przedmiocie i 2) kiedy jakiś dział — wymaga dodatkowego przerobienia na innych przedmiotach. W pierwszym wypadku pomoc polega na przygotowaniu do materjału nauczania (np. rysunki i geometrja, zajęcia praktyczne w ogrodzie i nauka przyrody), na dostarczeniu tematów i treści (np. do rachunków z dziedziny geografji i przyrody), na przygotowaniu pomocy naukowych. Korelacja stanowi tu konieczny warunek pomyślnej pracy dydaktycznej. W wypadku drugim, dzięki należytemu porozumieniu nauczycieli, nastąpi pogłębienie i rozszerzenie materjału, utrwalenie zdobytej wiedzy, uczuciowe jej pogłębienie oraz umiejętność stosowania w życiu. Jeszcze jedna forma korelacji, innego już porządku, wiąże się z oddziaływaniem wychowawczem przez nauczanie. Tu wysuwają się tematy (moralne, państwowo-obywatelskie, ekonomiczno-gospodarcze), których podkreślenie konieczne jest na kilku przedmiotach. Pod tym względem troska o wychowanie należy do całego zespołu nauczycielskiego.

O zastosowaniu czynnika korelacyjnego przy maturze opowiada p. Alicja Hłasko-Pawlicowa w sprawozdaniu p. t. „Korelacja a egzaminy dojrzałości" („Muzeum", 1934, grudzień). W jednem z gimnazjów katowickich terenem zastosowania interesującego eksperymentu stała się matura, przy której uwzględniono następujące wytyczne: 1) utarty system pytań przedmiotami zastąpiono ujęciem w jedną grupę humanistyczną materjału z historji, języka polskiego i języków obcych, 2) dobór zagadnień w tej grupie obejmował jak najszerszy krąg wiadomości z pokrewnych sobie przedmiotów, 3) wyzyskano wartości kontaktu zespołowego abiturjentek (grupy 3—4 uczenic o zbliżonym poziomie intelektualnym), wspólnie opracowujących dane zagadnienie, 4) przy doborze zagadnień miano na uwadze zainteresowanie poszczególnych kandydatek, 5) dopuszczono korzystanie z pomocy naukowych (encyklopedyj, słowników, tekstów źródłowych). W razie potrzeby należało zastosować pytania dodatkowe. Abiturjentki, podzielone na kilka grup, opracowywały wspólny plan ramowy, dzieląc między siebie poszczególne punkty dyspozycji. W rezultacie grupy silniejsze wykazały dużo samodzielności i matura przemieniła się w dwugodzinne colloquium oraz swobodną wymianę myśli między obu stronami — egzaminującą i egzaminowaną, podczas gdy elementy słabsze, któreby się załamały również przy każdym innym systemie maturalnym, radziły sobie z trudem.

Za sztuczną i przeto błędną formę korelacji uważać trzeba niektóre pomysły dydaktyczne, wypowiedziane w artykule „Korelacja równoczesna ośrodkowa w nowej

 kl. I" („Gimnazjum", 1934, Nr. 9). Przedewszystkiem „ośrodkowa" korelacja jest już właściwie koncentracją, która na tym stopniu musi prowadzić do nadłamywania swoistych konieczności każdego przedmiotu nauki, a pozatem do tworzenia koncentracji nieraz bardzo naciąganej. Świadczyć o tem mogą najlepiej pewne przykłady „korelacji ośrodkowej" przytoczone w omawianym artykule. I tak, łączenie z wątkiem ideowym „idea pracy obywatelskiej" zestawienia stawonogów i życia społecznego owadów w nauce przyrody jest chyba czemś sztucznem, a jest niem niemniej łączenie z tematem „teatr w życiu narodu" ułamków dziesiętnych, a mianowicie stosunków ilościowych w kinie i teatrze... To, co mogłoby być dobrym epizodem, tu stało się zasadą nieodpowiadającą istotnym zadaniom i trudnościom, a więc fałszywą. O cel, który słusznie autorowi przyświeca, inną trzeba walczyć drogą... T. J.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

ZE SZKOLNICTWA WŁOSKIEGO.

Sprawa podręczników we włoskiej prasie pedagogicznej. Jak wiadomo, we Włoszech obowiązuje od roku 1929 przepis, nakazujący używanie w szkołach powszechnych jednego tylko podręcznika (w klasach niższych jedynego również dla wszystkich przedmiotów nauczania, w klasach wyższych rozbitego na części według przedmiotów programu), opracowanego przez autorów, wyznaczonych przez zwierzchnie władze szkolne i wydanego nakładem państwa. Zarządzenie to nie przestaje być przedmiotem stałej krytyki pedagogów włoskich. Według Ciarlantiniego („I Diritti della Scuola, Nr. 21") jedyny podręcznik jest do pewnego stopnia nonsensem.

Nie jest rzeczą konieczną, aby podręcznik państwowy był rodzajem katechizmu jednakowego dla wszystkich prowincyj i co rok się w tej samej szkole powtarzał.

Pozatem Ciarlantini jest zdania, że istniejące we Włoszech podręczniki muszą być poddane starannej rewizji, w napisaniu zaś nowych powinny spółzawodniczyć najlepsze pióra w narodzie.

Sprawa regjonalizmu jest również aktualna pod rządem faszystowskim. Już w r. 1932 ministerstwo wychowania narodowego zezwoliło, aby do czasu wprowadzenia uwzględniających wiadomości regjonalne uzupełnień do podręczników, uprzednio zatwierdzonych, szkoły posługiwały się książkami regjonalnemi, będącemi w użyciu przed wejście w życie zarządzenia z r. 1929. Rząd zastrzega wszakże w okólniku, aby nauczyciele nie żądali od uczniów nabywania tych podręczników.

Komisja, obradująca nad nowemi książkami szkolnemi, miała również przedewszystkiem wziąć pod uwagę dawne książki o charakterze regjonalnym, a zarazem opracować odpowiednie wytyczne dla autorów. Zgodnie z otrzymaną dyrektywą władz nowe podręczniki miały zawierać wiadomości o budowie geologicznej i o właściwościach historyczno-geograficznych poszczególnych okolic, obejmować dane o miejscowym rozwoju ekonomicznym, o zwyczajach i obyczajach lokalnych, legendach i t. p. Te dodatkowe zarządzenia nie usuwają i usunąć nie mogą zła zasadniczego, tkwiącego, zdaniem innego pedagoga, Campanilego, w rozporządzeniu z 1929 roku. „Jedyna" książka ani swym poziomem, ani ceną nie usprawiedliwiła pokładanych w reformie rządowej nadziei. Prawda, że czytanka dla klasy piątej szkoły początkowej jest pod pewnemi względami doskonała i stanowi jedno z najpiękniejszych dzieł propagandy faszystowskiej, ale zato o innych książkach do nauki języka lepiej nie wspominać.

O ile zaś chodzi o cenę, to nowe książki są prawie tak drogie, jak książki sprzedawane w wolnej konkurencji, a nawet stosunkowo droższe, jeśli weźmiemy pod uwagę, że ogromne ich nakłady powinny powodować dużą obniżkę ceny. Jeżeli, jak twier-

dzą niektórzy, obniżka jest niemożliwa, dowodzi to, według krytyka, złej kalkulacji lub, co gorsza, złej organizacji.

Niema komisji — orzekł il Duce — któraby zdołała stworzyć arcydzieło. Tak jest, odkąd świat światem. Tem bardziej nie jest to osiągalne w dziedzinie książek przeznaczonych dla dzieci. A w takim razie — ciągnie dalej swą polemikę Campanile — czy należało przeprowadzać to doświadczenie, i z całą stanowczością twierdzi, że nie, i to ze względów zarówno ideowych, jak praktycznych, których nie można pomijać w czasach kryzysu. Państwowe wydawnictwa uderzają w narodową wytwórczość wydawniczą, w przemysł, mający dźwignąć kulturę Włoch, a zarazem być wyrazicielem kultury i ducha faszystowskiego. Wydawcy włoscy nie pracują w łatwych warunkach; dla podtrzymania ich potrzebaby herkulesowych niemal sił. Książka szkolna umożliwiała im wydawanie innych dzieł niedochodowych. Jeżeli puszczali na rynek książki złe, nieodpowiednie, leżało w mocy rządu do tego nie dopuszczać: to samo rzec można o zbyt wysokich cenach, wyznaczanych przez wydawców, nie rozumiejących własnego interesu.

Wreszcie wysuwa Campanile jeszcze jeden zarzut: Czy można zmuszać całe pokolenia do czytania w szkole lata całe jednego jedynego podręcznika? Dzieci umieją go wkońcu napamięć, a przecież nie jest to „Boska Komedja", ani nawet którekolwiek z arcydzieł literatury dziecięcej!

Należałoby więc czem prędzej powrócić do dawnego systemu i dopuścić do szkół wszystkie dobre podręczniki, licząc się z tem, że różnorodność książek ładnych budzi zamiłowanie do nich, które tak bardzo popierać trzeba.

Wtedy, być może, zjawiłaby się możność wypróbowania ciekawego projektu zgłoszonego przez Maria Mazzę w artykule pod jaskrawym tytułem „Stuprocentowo rewolucyjna propozycja". Autor zastrzega się, że nie będzie mówił o podręcznikach, które pomimo słusznej nieraz krytyki powinny przetrwać wyznaczony im czas próby, są bowiem wyrazem dużego wysiłku. Chcę mówić jedynie o książkach do czytania (czytankach, wypisach). Wyznaje, że na propozycję jednego z wydawców, aby i on opracował podobną książkę — uciekł. Czem jest bowiem książka do czytania? Dlaczego rzeczy przeznaczone do czytania w szkole muszą przyjąć statyczną formę książki? Inteligentni i ciekawi uczniowie pochłaniają swoją czytankę jednym tchem: „przerabianie" jej przez rok jest dla nich—według Mazzy—udręką. Natomiast z dużem zainteresowaniem wyglądają swego pisemka wszystkie w klasie dzieci. Czyby więc nie zastąpić wypisów do nauki języka przez pismo perjodyczne: dwumiesięcznik, czy kwartalnik? Byłaby to lektura ciągle świeża, niecierpliwie wyczekiwana i ściśle związana z życiem. Pory roku, prace, święta, uroczystości narodowe mogłyby się stać przedmiotem praktycznego i żywego spółudziału szkoły. Musiałby oczywiście istnieć wtedy Centralny Komitet redakcyjny, któryby pracował według przemyślonego i zgóry ustalonego planu, odpowiedniego dla każdej klasy. Materjał lekcyjny byłby przygotowywany przez najlepszych fachowców, coby zresztą nie wykluczało spółpracy samych nauczycieli. Kolportaż czasopisma mógłby być powierzony tym samym wydawcom, którzy dziś mają na składzie podręczniki szkolne.

Snując dalej swój pomysł, Mazza przewiduje możliwość wprowadzenia do takiego „podręcznika perjodycznego" w klasach wyższych stałej rubryki korespondencji międzyszkolnej, ruchu na rynku handlowym, rolnym, przemysłowym i t. p. Inny znów dział byłby poświęcony realizacji zamierzeń rządowych.

Do nauki innych przedmiotów musiałyby służyć w dalszym ciągu zwykłe książki szkolne.

Szkoła wiejska i miejska w oświetleniu pedagogów włoskich. Omówienie roli, jaką we włoskiej polityce szkolnej odgrywa szkoła wiejska, poświęca dużo stosunkowo miejsca włoska prasa pedagogiczna. Jest rzeczą ciekawą, że wszyscy nauczyciele, wypowiadający się w tej sprawie na łamach pisma „I Diritti

della Scuola", dochodzą do tego samego wniosku, a mianowicie, że rozbudowa oświaty na wsi jest kamieniem węgielnym potęgi państwowej Włoch.

Najobszerniej może wniosek ten uzasadnia M. Laurenza, poprzedzając go drobiazgowem porównaniem dzieci wiejskich i miejskich. Zdaniem jego, opartem na długoletniem doświadczeniu, praca z dziećmi wiejskiemi nie jest trudniejsza, przeciwnie, stanowią one element zdrowszy, bardziej zrównoważony i mniej nerwowy. W pierwszym rzędzie wpływają na to lepsze warunki higjeniczne. Dzieci w miastach, pochodzące przeważnie ze środowisk mieszczańskich, najczęściej niezamożnych, mieszkające często w opłakanych warunkach zdrowotnych, i w szkołach pozbawione są wolnej przestrzeni, często zaś czas pozaszkolny spędzają w kurzu ulicznym. Również i pożywienie dzieci wiejskich, zdaniem autora, znacznie jest zdrowsze (mleko, jarzyny), a co najważniejsze, w przeciwstawieniu do miast, niesfałszowane. Poza tem w ludności miejskiej, korzystającej w większej mierze z postępów techniki, i z rozwoju współczesnej cywilizacji, wytwarza się ciągły głód wrażeń, wywołując w umysłach dzieci niezdrowe podniecenie, które w dużej ilości wypadków doprowadza do neurastenji. Opierając się na swem długoletniem doświadczeniu — dwudziestu pięciu lat nauczania na wsi i trzech lat w małem miasteczku—autor dochodzi do wniosku, że praca nauczyciela miejskiego jest bezwarunkowo cięższa i często nieproporcjonalnie mniej owocna: trudno wprost dzieci utrzymać w karbach. Przeciwstawiając im rówieśników wiejskich, podnosi większy ich spokój i zrównoważenie oraz wyższy poziom moralny, wyniesiony z domu, jak np. poszanowanie tradycyj, umiłowanie ziemi i t. p., a jednocześnie większą wytrzymałość i odporność, poszanowanie szkoły i nauczyciela. Laurenza podkreśla dodatni wpływ spółżycia dzieci wiejskich ze zwierzętami. Wreszcie, kończąc swój artykuł, przypomina, że w większości wypadków wielcy ludzie, a między nimi „Il Duce", rodzili się i żyli w środowisku wiejskiem. Według niego więc polityka szkolna powinnaby przedewszystkiem zwrócić uwagę na młodzież wiejską, jako tę, która ma się stać w przyszłości podstawą i rdzeniem państwa.

W rzeczywistości jednak dzieje się inaczej. Częstym bowiem typem szkół wiejskich są tak zwane szkoły „zamrożone", o których pisze w zeszycie 23 czasopisma Piotr Faudella. Te szkoły „zamrożone" są to szkoły, które z tych, czy innych przyczyn są jakby z założenia swego niezdatne do dalszego rozwoju, mało uczęszczane, pozbawione środków naukowych, jedno, dwu lub najwyżej trzyklasowe, o jednym nauczycielu, słowem szkoły zakładane na podstawie prawa „przynajmniej", wymagającem, aby w takim to a takim ośrodku, o takiej to a takiej liczbie mieszkańców, była przynajmniej jedna szkoła; lub też, aby ją zakładano w miejscowości o przynajmniej takiej to, a takiej, znikomej zresztą, ilości uczniów i t. d. Szkółka taka powstaje i żyje, albo raczej wegetuje, z minimalną korzyścią dla miejscowej ludności. Zastanawia się więc autor, czy nie byłoby rzeczą celową przeprowadzenie we Włoszech reformy, wypróbowanej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, a mianowicie stworzenie obok szkółek „zamrożonych" pewnej ilości szkół większych, lepiej zorganizowanych, dobrze wyposażonych, wieloklasowych, któreby w murach swych gromadziły absolwentów owych szkółek niżej zorganizowanych. Dobrze pomyślana obsługa autobusowa—o ile zwykłe lokalne środki komunikacyjne nie wystarczają — zbierałaby dzieci z różnych wsi, odwożąc je do domu po ukończonych lekcjach. Szkoły takie były przedmiotem gorącej dyskusji we Francji, poważny zaś tygodnik pedagogiczny „Manuel général de l'instruction primaire" przeprowadził już w r. 1931 szeroką ankietę o konieczności zasadniczej zmiany obecnego systemu, tolerującego zbyt wielką ilość szkół jednoklasowych. Z dyskusji tej wynika pytanie, czy nie byłoby rzeczą pożądaną pochłonięcie małych szkółek wiejskich przez większe ugrupowania szkolne.

We Włoszech rozwiązanie takie natrafia na szczególne trudności ze względu na górzystość wielu terenów i trudności komunikacyjne. Nie zraża to jednak Faudelli, który widzi w urzeczywistnieniu projektu jedyną drogę do podniesienia kulturalnego poziomu wsi.

A jest to właśnie zagadnienie podstawowej wagi, jak na to wskazuje jeden z artykułów redakcyjnych „I Diritti". Wielki gospodarczy kryzys światowy rozwiał zarzuty, często stawiane mieszkańcom wsi, jakoby tylko chęć silniejszych wrażeń miejskich skłaniała ich do porzucania swych zagonów i do marnowania dorobku ojców, a często i własnych sił. Jakkolwiek bowiem dzięki zdobyczom cywilizacji podniosła się również w pewnym stopniu i kultura wsi, to jednak wielkich jeszcze trzeba wysiłków ze strony kierowniczych sfer narodu, aby życie wiejskie stało się mniej nędzne, mniej monotonne, mniej uciążliwe, aby można było wnieść nieco więcej ożywienia do życia umysłowego pracowników rolnych.

Prawda, że niektóre współczesne zarządzenia i prace wprowadziły do życia wsi zasadnicze zmiany. Do nich należy wielkie osuszanie błot, uprzemysłowienie rolnictwa racjonalizacja zootechniki, rozpowszechnienie ulepszonych narzędzi rolniczych, zmniejszających trud rolnika, wreszcie rozbudowanie sieci dróg, ułatwiających współżycie i wymianę myśli oraz zdrowe współzawodnictwo.

Są zresztą i inne ważne czynniki, wpływające na ożywienie życia wsi we Włoszech, a mianowicie, rozwój wędrownych katedr rolniczych, reorganizacja rzemiosła, stanowiącego w tem życiu zasadniczy element; szeroka inicjatywa organizacji Dopolavoro, ujawniające się zarówno w sferze kultury duchowej, jak i w zakresie wczasów robotniczych oraz sportu; rozpowszechnienie radja i pokazów kinematograficznych; opieka społeczna i t. d. W zestawieniu ze stanem rzeczy z przed lat dwudziestu nie jest to mały dorobek.

Pozostają jednak jeszcze dwie zasadnicze sprawy, domagające się jak najszybszego rozwiązania: jest to zagadnienie domów dla pracowników rolnych i sprawa szkoły. Redakcja zastanawia się obszerniej nad drugim problemem, wychodząc z założenia, że ¾ szkół włoskich znajduje się na wsi, na nie więc powinna przedewszystkiem być skierowana uwaga sfer rządzących. Niezależnie zresztą od tej przewagi liczbowej szkoła wiejska jako teren, dający możliwość podniesienia umysłowego i społecznego poziomu ludu, zasługuje na szczególną uwagę prawodawcy i opiekę państwa. Poza samą szkołą pomoc i opieka należy się również nauczycielowi wiejskiemu.

Uświadomienie sobie roli, jaką odgrywa szkoła wiejska, pociąga za sobą konieczność opracowania oddzielnego programu nauczania dla szkół wiejskich. Zanim jednak zostanie urzeczywistniona taka radykalna reforma, która zapewni szkole wiejskiej należne jej stanowisko, należy wyzyskać to wszystko, co już dzisiaj może wpłynąć na kulturę wsi. Niewątpliwie wielką rolę może tu odegrać radjo.

Znaczenie jego zrozumiał przewodniczący włoskiego urzędu do spraw audycyj radjowych, inż. Marchesi, rzucając projekt, aby szkoła wiejska stała się ośrodkiem odbiorów radjofonicznych. Ponieważ jednak zaopatrzenie wszystkich szkół w aparaty odbiorcze byłoby zbyt kosztowne, Marchesi proponuje, aby wytwórnie oddały na długoterminową spłatę tysiąc aparatów, które dostarczonoby do takiejże ilości szkół. Audycyj słuchaliby nietylko uczniowie, lecz i starsi mieszkańcy danej wsi, przyczyniając się stopniowo do pokrycia kosztu aparatu. Po uregulowaniu rachunku za pierwszą dostawę radjoodbiorników możnaby umawiać się o dalsze ich transporty, również oddawane przez fabryki na dogodnych warunkach i w ten sposób — sądzi Marchesi — w ciągu kilku lat wszystkie szkoły wiejskie byłyby zaopatrzone w radjo. O wielkiem znaczeniu radja, zwłaszcza dla wsi bardziej odciętej od świata, mówi w zeszycie 33-im M. Papalia. Podkreśla on jednak, że radjo wtedy tylko odegra swoją rolę, gdy słuchowiska będą należycie wyjaśniane. Obowiązek ten spada oczywiście na nauczyciela. Papalia powołuje się na organizację obsługi radjowej w Sowietach i na rolę, jaką ona tam odgrywa w szerzeniu kultury wśród młodzieży i sfer ludowych.

Niezależnie jednak od komentowania odbioru radjowego, nauczyciel powinien dobrze znać sam aparat odbiorczy, umieć doskonale się nim posługiwać i umieć objaśnić jego budowę. Szybko się w tem zorjentowały odpowiednie władze włoskie, organizując dla nauczycieli kursy radjokultury.

Podobnie, już dzisiaj wobec wzrastającej z roku na rok ilości nowych budynków szkolnych należy myśleć o należytem przystosowaniu ich do roli, jaką powinna odgrywać szkoła w życiu wsi. Zdaniem de Angelis'a władze zwierzchnie, dążące do podniesienia kultury wsi, powinnyby uwzględniać obok innych robót podstawowych, jak osuszanie gruntów, tworzenie celowej sieci komunikacyjnej i t. p., budowanie odpowiednich szkół, w nich bowiem przyszli obywatele państwa otrzymują pierwsze elementy kultury. Zgodnie ze swem przeznaczeniem szkoła wiejska winna dawać dzieciom nietylko teoretyczne wiadomości z zakresu kultury ogólnej, lecz i wiadomości praktyczne, wymagające małego choćby kawałka ziemi pod uprawę, na założenie ogrodu, ustawienie kurnika, założenie królikarni i t. p.

Niestety, rzadko dotychczas rozumiano konieczność skoordynowania i uwzględnienia tych wielorakich potrzeb szkoły. W najlepszym zaś razie sprawa bywa tylko połowicznie załatwiona. Niekiedy pomyślano o higjenie ciała, zaniedbując całkowitą higjenę ducha. Najczęściej też przeciwstawia się wiejskiej prostocie otoczenia jakieś pretensjonalne pudło z niewłaściwemi ozdobami architektonicznemi. Do tego bezładu budowlanego przyczyniło się ustalenie pewnych typów, wybranych przez Ministerstwo oświecenia publicznego lub też przez nie zatwierdzanych. Plany były dostarczane przez autorów o różnem uzdolnieniu i niewielkiem doświadczeniu. W wyniku tej pracy w całym kraju, czy to w Piemoncie, czy w Sycylji, w Apulji, czy w Sardynji, pojawiły się te same budowle, niezależnie od klimatu, od miejscowych zwyczajów i od charakteru miejscowej architektury, która dzięki swej wartości artystycznej, stanowi zawsze źródło natchnienia dla artysty, niepozbawionego smaku i kultury. Temu również zawdzięczać należy, że chociaż niektóre okazałe budynki szkolne odpowiadały, dajmy na to, wymaganiom higjeny, nie odpowiadały potrzebom dzieci. Autor artykułu chciałby, aby współczesny architekt, budujący gmachy szkolne, był nietylko tęgim fachowcem i artystą, lecz i fizjologiem, i psychologiem, i przyjacielem dzieci.

Społeczno-obywatelskie kształcenie we Włoszech. „Szkoła, w której uczucie i wola narodu zaczęły się już podporządkowywać idei międzynarodowej, historycznemu i gospodarczemu materjalizmowi, w której pojęcie jednolitego państwa zaledwie powstającego na gruzach państewek z epoki podziału i zależności zaczęło zanikać, mogła jedynie chylić się ku upadkowi i zatracać wszelką moc twórczą, nawet wtedy, gdyby prowadziła do pewnych zdobyczy naukowych". A taką właśnie była, według znanego pegagoga włoskiego, Roberta Davanzatiego, dającego w „Annali dell'istruzione media" jakby syntezę dotychczasowej polityki szkolnej faszyzmu, szkoła włoska przed rewolucją faszystowską. Dopiero faszyzm, będący wyrazem woli narodu, uratował w ostatniej prawie chwili szkołę, niosąc jej ducha włoskiego. Poczynania rządu, przeprowadzone z niesłabnącą energją, doprowadziły do zwiększenia liczby szkół, do wzniesienia nowoczesnych gmachów szkolnych, do poprawy bytu nauczycieli. W przeciągu lat dziesięciu dokonano dzieła, na które, według Davanzatiego, potrzebaby było gdzieindziej lat pięćdziesięciu. Co więcej, wychowaniu szkolnemu nadano jednolitość przez stworzenie Ballili i przepojenie nauki szkolnej kulturą faszystowską. Coprawda, ten ostatni punkt nie zawsze i nie wszędzie jest należycie realizowany. Jak o tem pisze w „Diritti della Scuola" autor, ukrywający się pod inicjałami g. g., nauka kultury faszystowskiej sprawia nieraz dużo kłopotu nauczycielowi. Brak nietylko wyraźniejszej dyrektywy, lecz i wyraźnego kryterjum z jednej strony, doświadczenia zaś z drugiej, nadaje temu nauczaniu charakter subjektywny. Niektórzy nauczyciele ograniczają się do sumiennego wyczerpania materjału, ściśle przewidzianego przez program. Inni natomiast uważają kulturę faszystowską za nowy przedmiot nauczania, który należy traktować w oderwaniu od innych. Jednak również i ta druga koncepcja, choć uzewnętrznia się w przeróżnych lekcjach i zadaniach okolicznościowych, w gromadzeniu fotografij i t. d., ratuje jedynie pozory i nie ma charakteru trwałości, jako działalność powierzchowna, nie oparta na głębszych założeniach.

Na jednym z narodowych kongresów faszystowskich instytucyj kulturalnych, po przemówieniu wielu mówców, którzy szeroko wykładali znaczenie i zadania kultury faszystowskiej w życiu współczesnych Włoch, Mussolini wyraził swą myśl w jednem krótkiem zdaniu, a mianowicie, że kultura powinna się cała zawierać w faszyźmie i istnieć przez faszyzm. g. g. rozwija tę lapidarnie ujętą myśl, dowodząc, że kultura, nawet ta, którą uprzystępnić można dzieciom w niższych klasach, nie może stać poza współczesnem życiem społecznem, lecz musi z niem tworzyć jedno, stanowiąc przytem niezmiernie delikatne narzędzie postępu. Z tego wynika, że nie powinna ona być uważana za nowy przedmiot nauczania, lecz winna wlać ducha w programowo przewidziane przedmioty nauki, które naodwrót, odpowiednio postawione, tworzą właśnie najistotniejszy faszyzm, innym zaś duchem owiane, mogą się stać niebezpiecznym antyfaszyzmem. Niema zresztą gorszego stanu rzeczy nad same formy zewnętrzne; różne ceremonje i pozorne hołdy, parady i wielkie słowa pozostawiają nieraz dusze zimne i całkowicie obojętne.

Autor rozwija swą myśl na konkretnych przykładach z zakresu nauki języka, historji, i geografji, dowodząc, że odpowiednio do tego, jak te przedmioty są wykładane, mogą wzbudzić w uczniach poczucie dumy narodowej i przywiązanie do kraju rodzinnego lub pozostawić ich w zupełnej obojętności.

Chodzi więc o sposób wykładu: dzieci mogą poznawać dzieje Włoch z życia narodu, a kraj może pozostać dla nich czemś odległem, bezbarwnem, niemal martwem, czemś nierzeczywistem, wprost nudą, męką, jeśli to, czego się uczą, podane im jest źle, obojętnie, bez udziału serca, jeśli mają się tego tylko nauczyć, a nie roznamiętnić się do przedmiotu poznawania. Dzieci wrażliwe są nie na zwroty retoryczne, lecz na konkretne obrazy i fakty, bardziej dla nich zrozumiałe: dlatego też — twierdzi g. g. — nie będzie przesadą twierdzenie, że można dać poznać i pokochać ojczyznę nawet poprzez cyfry.

Tak więc np. wymowę swoją ma dla nich wzrost liczby mieszkańców we Włoszech podczas ostatniego dziesięciolecia. Należy dane te zestawić ze stanem rzeczy w innych krajach i odpowiednio wyprowadzać wnioski. Tego rodzaju lekcja nauczy więcej, niż jakiekolwiek sprawozdanie książkowe. Podobnie należy postępować przy nauczaniu historji. Gdy mowa o Wielkiej Wojnie, należy na pierwszy plan wysunąć ilość żołnierzy wysłanych na front, ilość zabitych, rannych, ilość sierot po poległych, ilość jeńców wziętych do niewoli, ilość różnych rodzajów broni i t. d. Dane te zestawia się z danemi innych krajów i na tej podstawie wywołuje w uczniach reakcję uczuciową i dumę z bohaterstwa własnego narodu.

Mówiąc o odrodzeniu, dokonanem przez faszyzm, nie chce g. g. używać wielkich słów i śpiewać hymnów na rzecz nowego ustroju, lecz radzi i w tej dziedzinie ograniczyć się do zestawienia tego, co było, z tem, co jest i co ma być jutro. Przy tej sposobności autor artykułu podkreśla — również posiłkując się cyframi — niesprawiedliwość, z jaką spotkały się Włochy przy traktacie wersalskim, kiedy to Wielka Brytanja z Francją podzieliły się łupami wojennemi (kolonje), a Włochom zaprzeczono prawa do jak najbardziej włoskiego Fiume i Dalmacji. Ojczyzna — pisze g. g. — nie jest wielka jedynie dlatego, że ją przed wiekami wsławili Dante i Michał Anioł, lecz, że okazuje się ich godną w codziennem życiu narodu, dzięki swej niestrudzonej mocy twórczej. Wykazanie tego w cyfrach porównawczo, przy jednoczesnem podkreśleniu trudności w zaspakajaniu potrzeb kraju, oto sposób wzbudzenia w młodzieży istotnego partrjotyzmu Cyfry, wbrew pozorom, są nieraz wymowniejsze od utalentowanego mówcy.

Szereg przykładowych lekcyj historji poświęca czasopismo „I Diritti" kulturze faszystowskiej. Tak np. w zeszycie czternastym Mancini mówi o bezwładzie sfer rządzących w chwili wystąpienia Mussoliniego i utworzenia w r. 1919 zawiązku faszyzmu.— W zeszycie szesnastym Rusconi wykazuje pieczę dzisiejszego rządu nad sprawami rolnictwa, ujawniającą się w ustawie z r. 1924, powołującą do życia przeznaczone dla

wieśniaków wędrowne katedry rolnicze, a zarazem przytacza zarządzenia w sprawie ochrony lasów. I znów Mancini daje lekcję o państwie, przypomina o zjednoczeniu kraju i o pogodzeniu się rządu z Watykanem. — W zeszycie 19-tym Rusconi powraca do spraw rolnictwa i do pomocy, jaką każdy rolnik otrzymuje od rządu w postaci narzędzi i zasiłków pieniężnych. W ten sposób rozszerza się zasięg ziemi uprawnej w kraju. Jednocześnie wzmożone i podniesione zostaje nauczanie rolnicze. W innej lekcji mowa jest o kwestji społecznej, o tem, że rząd dzisiejszy zwalczał syndykaty robotnicze, jako walczące w imię interesów klasowych i działające przeto na szkodę państwa. Utworzenie ministerstwa korporacyj miało i ma na celu regulowanie spraw pracodawców i pracowników. W ten sposób rząd stał się najwyższym regulatorem na terenie pracy.

Należy zaznaczyć, że przytoczone lekcje przykładowe przeznaczone są dla czwartej i piątej klasy szkoły początkowej, a więc dla dzieci dziewięcio i dziesięcioletnich.

Tematem dalszych lekcyj jest omówienie opieki rządu nad przemysłem, rolnictwem i handlem, które przed erą faszystowską pozostawione były inicjatywie prywatnej, wskazanie dużej siły faszyzmu i t. d.

W zwięzłych słowach zestawia de Stefani (zeszyt 21) zadania, jakie spadły na rząd faszystowski: budżet był zachwiany, trzeba było go zrównoważyć; dług publiczny, który należało spłacić; pieniądz stracił swą wartość, trzeba było ją przywrócić; był nieład i wielorakość rozkazów, rząd musiał wprowadzić ład i stworzyć jedną silną władzę.

Jedną z najcięższych spraw był stan budżetu państwowego: w latach 1921/2 zamknięto bilans z deficytem 15,760 miljardów lir. Rok budżetowy 1924/5 dał nadwyżkę 417 miljonów. Ostatnich lat de Stefani nie podaje.

Również i stan marynarki handlowej był opłakany — mówi Mancini w zeszycie 22-im: więcej, niż połowa obrotów handlowych była w rękach obcych. Rząd faszystowski przystąpił do budowy i zakupu nowych okrętów. Dziś tonnaż w stosunku do r. 1914 jest dwukrotnie większy.

W zeszycie 25-ym mamy lekcję o ustroju rządu, na mocy którego król mianuje premjera, będącego zarazem szefem rządu: inni ministrowie są mianowani na wniosek prezesa ministrów, podczas, gdy dawniej ministrowie tracili teki na podstawie żądania izby.

Często tematem lekcyj przykładowych jest t. zw. Carta del lavoro, na podstawie której rząd reguluje interesy świata pracy.

Innym znów razem podsuwa się nauczycielowi jakieś ściśle określone zagadnienie dla wykazania, jak rząd wnika w każdą dziedzinę życia narodu. Tak np. w zeszycie 28-ym Rusconi mówi o hodowli jedwabników. — Mancini zaś wykłada o milicji ochotniczej i o zarządzeniach, dotyczących Trybunału obrony państwa, o ustroju dwóch izb parlamentarnych, t. j. senatu i izby poselskiej.

Należy wreszcie wspomnieć o lekcji przykładowej, pouczającej o państwowej ochronie matki i dziecka i o sądownictwie.

To samo nastawienie państwowe mamy w tematach z geografji, że wpomnimy choćby o przeznaczonej dla czwartej klasy, t. j. dla dzieci dziewięcioletnich, lekcji o wytwórczości rolnej i o handlu produktami rolnemi. Nauczyciel podaje w cyfrach ilości eksportowanych różnych gatunków zbóż i jarzyn. Cyfry podawane uczniom mają im dać poznać siły wytwórcze ziemi rodzinnej i pobudzić przyszłych obywateli kraju do jak najlepszej jej uprawy w celu zdobycia gospodarczej niezależności własnego państwa.

Przy takim sposobie prowadzenia lekcyj dużą pomoc okazać może nauczycielowi książka p. t.: „Almanacco della scuola elementare", wydana staraniem faszystowskiego stowarzyszenia szkolnego. Tom ten o objętości 506 stron kosztuje dziesięć lir, a dla członków osiem lir. Posiada on zarazem charakter wydawnictwa politycznego, szkolnego oraz informacyjnego. Jest to bogata kopalnia wiadomości, mogąca do pewnego stopnia zwolnić nauczyciela z własnych badań i poszukiwań. „Almanach" zawiera dane

o ważniejszych wypadkach narodowych i partyjnych, zestawia obowiązki nauczyciela, podaje sylwetki bohaterów (oczywiście Włochów) z czasów wojny światowej, wspomnienia o Arnoldzie Mussolinim, zmarłym bracie szefa rządu, obszerny życiorys króla Wiktora Emanuela III. Z zakresu kultury faszystowskiej książka podaje liczne artykuły o Duce oraz rozprawy o podstawach faszyzmu, o politycznej i ekonomicznej organizacji.

Ze szkolnictwa prywatnego we Włoszech. Ciekawe zestawienie przepisów, obowiązujących szkolnictwo prywatne włoskie, podaje czasopismo włoskie „I Diritti della Scuola" w artykule p. t.: „O tem, co zostało dokonane i czego jeszcze we Włoszech dokonać należy". Tak zwane prawo Casati, ogłoszone w roku 1928, potwierdziło zasadę wolności nauczania z tem, aby obywatele poza danemi, dotyczącemi ich cenzusu naukowego, przedstawiali władzy dowody, stwierdzające, że posiadają wymagane kwalifikacje prawne i moralne. Warunkiem nieodzownym dla uzyskania zezwolenia na prowadzenie szkoły prywatnej było obywatelstwo włoskie. Prawo o obowiązku szkolnym zwalniało od konieczności uczęszczania do szkoły publicznej dzieci uczące się w domu lub w szkole prywatnej.

Zasada wolności nauczania była w pewnej przynajmniej mierze uwarunkowana względami ekonomicznemi, których nie można było lekceważyć w chwili, gdy młode państwo zaczynało dopiero kłaść podwaliny swego istnienia. Wysokość czesnego, większa lub mniejsza odległość od szkoły publicznej, zwyczaje a nawet nieraz i przesądy miejscowe, wpływały niekiedy na to, że rodzice przekładali szkołę prywatną nad publiczną. Dlatego też dobrze się stało, że w zakresie nauczania początkowego pozostawiono wolne pole działania dla inicjatywy prywatnej. Niemniej wszakże zadaniem państwa było stawianie szkole prywatnej wysokich wymagań. To też jakkolwiek rząd faszystowski nie zachował dla siebie bezwzględnego monopolu szkolnego, to jednak w myśl zasady Mussoliniego: „nic poza państwem lub przeciw państwu" zgodził się na szkołę prywatną tylko pod warunkiem, że kierować się ona będzie ogólnemi politycznemi wskazaniami ustroju faszystowskiego i że, zarówno co do programu, jak i metod i celów nauczania, dążyć będzie do zbliżenia ze szkołami publicznemi. Czuwa nad tem rządowa władza szkolna, która może udzielać prawa otwarcia i prowadzenia szkoły, lecz również i odmawiać go, albo je cofać.

Uczniowie szkół prywatnych muszą zdawać egzamina w publicznych szkołach początkowych i muszą się posiłkować urzędowemi podręcznikami szkolnemi.

Co zaś do okresu zajęć szkolnych, zakłady prywatne mają pewną swobodę otwierania i zamykania roku nauki, byle przestrzegały ilości conajmniej 180 przepisowych dni lekcyjnych: muszą również być wolne od zajęć w dni świąt narodowych.

Ta ścisła kontrola nie nakłada jednak na rząd żadnych obowiązków, czy to w stosunku do personelu nauczycielskiego, czy też samych szkół. Położenie materjalne nauczycieli i ich stanowisko prawne nie są zupełnie ustalone. Nie korzystają oni ze stypendjów, nie są stabilizowani, nie mają zabezpieczonej starości. Szkoły prywatne nie mają stałego kontaktu ze szkołami publicznemi. Najbardziej zasłużeni nauczyciele szkół prywatnych nie otrzymują dyplomów zasługi. Materjał dydaktyczny w szkole prywatnej przeważnie dużo pozostawia do życzenia. Szkoły prywatne nie współpracują zazwyczaj z organizacjami społecznemi, które tak zbawienny wpływ wywierają na młodzież.

(I Diritti della Scuola, 1932). Helena Grotowska.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO W HISZPANJI.

Rząd republiki hiszpańskiej objął smutne dziedzictwo kulturalno-oświatowe po monarchji, obalonej w dniu 14 kwietnia 1931 r.

Mimo istniejącego od roku 1857 powszechnego obowiązku nauczania, mimo przymusu, rozciągniętego w roku 1909 na dzieci od lat 6 do 12, i dekretu z roku 1923, rozszerzającego ten przymus na dzieci od lat 3 do 14, ustawa ta nie była wykonywana.

 Przeciętna liczba analfabetów dorosłych wynosiła w Hiszpanji 50%, w niektórych prowincjach, jak Almeria, Juan, Albaceite, odsetek analfabetów dochodził do 70%, w Maladze do 84%, gdzie indziej sięgał nawet 95%. Przytłaczająca większość szkół powszechnych, prywatnych i drogich, tem samem niedostępnych dla szerokich mas, była w rękach kleru.

W Madrycie 45 tysięcy dzieci w wieku szkolnym pozostawało bez nauki, Barcelona posiadała do niedawna jeszcze tylko trzy własne budynki szkolne, a miasta prowincjonalne, liczące trzy do czterech tysięcy dzieci, miały ledwie kilka izb szkolnych i paru nauczycieli.

Nawet w pobliżu stolicy na 150 do 200 dzieci przypadała z reguły jedna izba szkolna i jeden nauczyciel. W południowych częściach kraju popularny był typ emerytowanego listonosza wiejskiego, który rozjeżdżał na rowerze lub na mule i uczył dzieci, pobierając wynagrodzenie w naturze.

Pierwszy republikański minister oświecenia, D. Marcelino Domingo, rozpoczął w czerwcu roku 1931 energiczną walkę z analfabetyzmem i nakreślił wielki plan reformy szkolnictwa powszechnego.

Według danych statystycznych, państwo potrzebowało zgórą 27 tysięcy nowych izb szkolnych, których budowę postanowiono wykonać w okresie pięcioletnim, a mianowicie pierwszy rok miał przynieść 7 tysięcy izb szkolnych, dalsze zaś cztery lata — po 5 tysięcy izb.

Uchwalono odnośne budżety, obciążające rząd centralny jednorazowo sumą 10 miljonów pesetów i dalszą 35 miljonów, rozłożonych na przeciąg kilku lat, a zainteresowane gminy kwotami 10 i pół milj. względnie 38 i pół milj. peset. Już w następnym roku 1932 drugi zkolei minister oświecenia, Fernando de los Rios, mógł ze słuszną dumą powiedzieć, że początek „pięciolatki", t. j. 7 tysięcy nowych izb szkolnych republika wykonała w ciągu 10 miesięcy, zbudowawszy w tym czasie tyle, ile monarchja w ciągu lat czternastu (od roku 1909 — 1931 powstało 11 tysięcy izb, czyli 500 rocznie).

W Madrycie stanęło kilkanaście wspaniałych gmachów dla masowych szkół powszechnych (t. zw. „grupos escolares"), w których znalazło naukę 18.500 dzieci. W Barcelonie wykończono 12 wielkich, nowoczesnych budynków, pozatem wykorzystano na cele szkolne puste gmachy powystawowe, a liczne miasta, miasteczka i wioski potroiły, spięciokrotniły, w niektórych nawet razach zdziesięciokrotniły ilość posiadanych dotąd izb szkolnych.

W myśl artykułów 16, 26, 43 i 48—50 nowej konstytucji hiszpańskiej, uchwalonej przez Kortezy w dniu 9 grudnia roku 1931, nauczanie jest obowiązkowe, bezpłatne i świeckie („ensenanza obligatoria, gratuita y laica"), a szkoła jednolita („escuela unificada"), oparta na pracy, jako głównej podstawie metodologicznej i szerząca ideały solidarności ludzkiej. Rozdział kościoła od państwa, wolność i świeckość nauki oraz rozwiązanie zakonów przekreśliły odrazu wielowiekową tradycję szkoły hiszpańskiej. Cały szereg spraw, jak: wiek szkolny, długość trwania poszczególnych okresów nauki, szczegółowe plany i programy, odłożono do późniejszego uregulowania, tymczasem zaś pozostały jeszcze w mocy przepisy z roku 1857.

Jako wytyczne ustalono dla przedszkoli wiek dzieci 4—6 lat, dla szkoły powszechnej 7 — 14 lat.

Program nauk w szkole powszechnej obejmuje następujące przedmioty: język hiszpański (czytanie, pisanie, gramatyka), arytmetykę, geometrję, geografję i historję, podstawowe pojęcia o prawie, nauki fizyko - przyrodnicze, higjenę i fizjologję człowieka, rysunek, śpiew, daktylografję, ćwiczenia cielesne, dla dziewcząt ponadto ekonomję domową.

Od roku 1931 rady lokalne („consejos locales") w każdej gminie są odpowiedzialne za regulowanie godzin szkolnych (3 zrana + 2 po południu), a kierownictwo szkoły — za plan i rozkład materjału.

Szkoła powszechna jest koedukacyjna (jak zresztą obecnie wszystkie zakłady oświatowe w Hiszpanji), dni czwartkowe wolne są od zajęć a ferje letnie trwają (od r. 1887) 45 dni — od 18 lipca do 31 sierpnia, mogą być jednak przedłużone w zależności od warunków lokalnych. Mimo ustawowej laicyzacji szkoły, w praktyce pozwolono jeszcze przez jakiś czas prowadzić naukę marjanom i pijarom, państwo bowiem nie mogło samo dźwignąć odrazu całkowitego ciężaru szkolnictwa.

Realizacja obowiązkowego nauczania łączy się integralnie z przygotowaniem odpowiednich kadr pedagogicznych. Nowa Hiszpanja potrzebuje 90.000 sił nauczycielskich, posiada ich zaś tylko nieco więcej niż połowę (46.000). Dotychczasowe seminarja nauczycielskie („escuelas normales") pozostawiały bardzo wiele do życzenia, zarówno pod względem metod i celów kształcenia, jak i poziom nauki. Dekret republikański z dnia 29 września 1931 r. reguluje sprawę zawodowego przygotowania nauczycieli szkół powszechnych w nowych seminarjach („escuelas normales del magisterio primario"), które będą otwarte w ogólnej liczbie 54—w stolicy każdej prowincji po jednem, w Madrycie i Barcelonie — po dwa. Nowi pedagodzy hiszpańscy muszą, w myśl dekretu, posiadać ogólną kulturę, przygotowanie zawodowe oraz praktykę szkolną.

Ogólną kulturę otrzymują oni w szkole średniej i posiadanie świadectwa dojrzałości („el bachillerato") stanowi niezbędny warunek przyjęcia do seminarjum. Ponadto kandydat podlega egzaminowi konkursowemu przed komisją, złożoną z dwóch osób obojga płci z pośród personelu seminaryjnego (jedna z tych osób przewodniczy komisji), z jednego nauczyciela szkoły średniej i jednego nauczyciela szkoły powszechnej. Na egzamin wstępny składają się następujące przedmioty: 1) historja, filologja, literatura i filozofja (egzamin pisemny oraz indywidualne pytania ustne), 2) fizyka, chemja, matematyka, przyroda (pisemne i ustne). 3) ćwiczenie pisemne na dowolny temat — dla umożliwienia kandydatowi wykazania jego zamiłowań pedagogicznych. Kurs nauk w seminarjum jest trzyletni. Na pierwszym roku wykładane są: filozofja, psychologja, metodyka matematyki, języka hiszpańskiego i literatury, przyrody i agronomji, muzyki, rysunku, pracy ręcznej; język obcy — nadobowiązkowy. Rok drugi: psychologja, higjena, metodyka historji, fizyki, chemji, muzyki, rysunków, pracy ręcznej. Rok trzeci: pedagogika, historja pedagogiki, organizacja i administracja szkolna, ekonomja, socjologja, ćwiczenia seminaryjne specjalne.

Personel nauczycielski seminarjum składa się z 10 — 12 osób obojga płci. Liczba słuchaczy na kursie nie może przekraczać 50, nauka jest koedukacyjna, egzaminów przejściowych niema, chyba tylko w razach wyjątkowych.

Po złożeniu egzaminów ostatecznych absolwent seminarjum odbywa, jako „alumno-maestro", roczną praktykę płatną w publicznej szkole powszechnej na prowincji pod kierunkiem kolegjum nauczycielskiego oraz inspektora szkolnego, poczem, już jako „meastro nacional", zostaje wpisany na listę nauczycieli państwowych .

Z tem wszystkiem dla otrzymania nominacji kandydaci muszą jeszcze przejść trzymiesięczne przeszkolenie specjalne, t. zw. „cursillos de seleccion profesional", które się składają z próbnych lekcyj w szkole powszechnej, z wykładów uniwersyteckich ogólnych i pedagogicznych oraz ćwiczeń seminaryjnych w uniwersytecie.

Ponadto przyszłych pedagogów czeka 30-dniowa praktyka szkolna pod ogólnym kierunkiem inspektora, należącego do komisji kwalifikacyjnej, t. zw. „tribunal de seleccion". Te inowacje, dość liczne zresztą, mają zastąpić starodawne i przestarzałe konkursy („oposiciones"), które budziły z wielu względów powszechne niezadowolenie, skazywały bowiem kandydatów na różne zaimprowizowane próby i — w ostatecznej konsekwencji — na los przypadku.

Wszystkie sprawy, związane z zawodem nauczycielskim są zresztą jeszcze w toku szczegółowego opracowywania. („Estatuto del Magisterio").

Tymczasowy stan rzeczy pozostawia różne kwestje otwarte, jak np. stosunek do dawnych nauczycieli wobec nowych aktualnych wymagań i in. Niektóre sprawy załatwio-

no w myśl postulatów nauczycielstwa, w sposób kompromisowy, mianowicie wprowadzono obiór przez kolegjum (grono) pedagogiczne kierowników szkół powszechnych do pięcioklasowych włącznie, podczas gdy w wyższych utrzymano zasadę konkursu. Dawniejsze seminarja nauczycielskie są obecnie przystosowywane do nowych potrzeb, ponadto na uniwersytecie w Madrycie otworzono sekcję pedagogiczną przy fakultecie filozoficzno-literackim (jednocześnie skasowano wyższą szkołę nauczycielską dawnego typu). Nowootwarty wydział uniwersytecki daje swym wychowańcom trojaki rodzaj świadectw: 1) atestat studjów pedagogicznych, 2) dyplom pedagogiczny albo 3) doktorat pedagogiki.

Dla tem skuteczniejszego zwalczania analfabetyzmu w najbardziej oddalonych okolicach i podniesienia ich kultury zorganizowano po raz pierwszy w r. 1931 t. zw. „patronato de misiones pedagogicas" z udziałem najwybitniejszych działaczy oświatowych Hiszpanji (Manuel Cossio, Antonio Machado, Luis Bello, Angel Llorca i in.). „Misiones" są to ekspedycje kulturalne, które docierają do głuchych wiosek hiszpańskich i przywożą dla ludności książki, urządzają pogadanki, ilustrowane filmem i płytą gramofonową, dają przedstawienia teatralne, grane przez studentów-amatorów, organizują bibljoteki i muzea. W ciągu jednego tylko roku swego istnienia „misiones" założyły 600 bibljotek ludowych, w czem znajdują żywą pomoc ze strony Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych („Asociacion Nacional del Magisterio primario").

W zakresie regularnej kontroli szkół powszechnych nastąpiły duże zmiany. Zamiast dawnej inspekcji generalnej, która miała głównie charakter administracyjno-biurokratyczny i polityczny, utworzono fachowy inspektorat centralny. Temu inspektoratowi, liczącemu pięciu nadinspektorów, podlega kilkuset t. zw. „inspectores-maestros", wizytujących szkoły publiczne w całym kraju, gdy poprzednio był jeden tylko inspektor na całą prowincję.

Eksperymentem zupełnie nowym w tej dziedzinie jest kontrola, sprawowana przez nauczycieli szkół powszechnych nad grupą szkół sąsiednich.

Całokształt reformy dokonanej na obszarze szkolnictwa powszechnego, przedstawia się jak następuje: zbudowano blisko 10.000 izb szkolnych dla prawie pół miljona dzieci, otwarto nowe i zreformowano dawne zakłady kształcenia nauczycieli, podniesiono poziom naukowy zawodu pedagogicznego oraz uposażenie 86,5% całego personelu, co spowodowało silny napływ kandydatów, mianowano 6.000 nowych nauczycieli, uregulowano sytuację służbową i społeczną młodych kadr pedagogicznych (jeszcze na kilka lat przed rewolucją powszechny był w Hiszpanji zwyczaj obdarowywania i prywatnego wynagradzania nauczycieli szkolnych przez rodziców uczniów).

Pozatem rząd republikański zmobilizował w okręgach wiejskich 22.000 nauczycieli, celem uzupełnienia ich przygotowania zawodowego, zreorganizował system pracy pozalekcyjnej uczniów, utworzył stypendja zagraniczne dla nauczycieli, premje za wybitne prace i t. p. Wreszcie — i to stanowi punkt kulminacyjny akcji oświatowej — rozpisał 400-miljonową pożyczkę na budowę nowych szkół powszechnych. W roku szkolnym 1932/33 naukę elementarną pobierało zgórą 2.300.000 dzieci (okrągło 10% całej ludności).

(Boletin Oficial del Ministerio de Instruction Publica y Bellas Artes, 1931—1934; Legislacion de segunda ensenanza, seleccionada y compilada por Miguel de Castro Marcos, Madrid, 1934; Dr. Manuel B. Cossio, Education in Spain, Year Book of Education, 1934; Dr. Leo Rieser, Das Volksschulwesen im heutigen Spanien, Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1933, Nr. 10; Adolf Rohlfing, Das spanische Bildungswesen nach der Staatsumwälzung, Pädagogisches Zentralblatt, 1932, Dezember).

Tadeusz Jakubowicz.

KSIĄŻKI

STEFAN SZUMAN, JÓZEF PIETER, HENRYK WERYŃSKI, PSYCHOLOGJA ŚWIATOPOGLĄDU MŁODZIEŻY. Idealizm. Filozofja, Religja. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, 1933. Str. VIII + 474. [1])

W czasopismach różnych odłamów czyta się często, zwłaszcza w ostatnich czasach, narzekania na brak idealizmu wśród dzisiejszej młodzieży. Na podstawie pewnych sporadycznych faktów, które zawsze i wszędzie mogły się zdarzyć, wysnuwa się wnioski ogólne, generalizuje się zbyt pochopnie pewne zjawiska, a młodzież przy tej sposobności potępia się bezapelacyjnie. Ale dzieje się także odwrotnie: z ust wielu pedagogów słyszymy nieraz, że nie jest tak źle, jakby się może wydawało. Jak jednak jest w rzeczywistości, nikt nie mógł do niedawna powiedzieć nic konkretnego, ponieważ sprawa ta nie była we właściwy sposób zbadana.

Dopiero w ostatnich dziesięciu latach zwrócono uwagę na niewyzyskaną dotychczas dziedzinę badań, a mianowicie na dzienniki (pamiętniki) młodzieży, które zawierają zupełnie nowe materjały i odsłaniają całe bogactwo przeżyć młodzieży, jej wzruszeń, pragnień i myśli. Pierwsza Ch. Bühlerowa zebrała większą ilość potrzebnych z tej dziedziny materjałów („Zwei Knabentagebücher", Jena 1925; „Zwei Mädchentagebücher", Jena 1927) i stworzyła metodę naukowego ich opracowania i wykorzystania (w przedmowie do dzieła „Das Seelenleben des Jugendlichen", Jena 1929). W. Stern wydał także jeden dziennik i dał szereg cennych wskazówek do badań dzienników młodzieży („Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische u. methodische Betrachtungen", Z. f. päd. Ps., 1927, Nr. 1). Sprawami temi zajmował się również Kupky („Tagebücher von Jugendlichen als Quellen zur Psychologie der Reifezeit", Päd.-ps. Arbeiten, XIII, 1924), wiele także uwag poświęcili dziennikom Spranger, Hofmann, Tumlirz i i.

W Polsce pamiętnikami młodzieży stosunkowo dosyć wcześnie zaczęto się zajmować. Tak np. w r. 1930 prof. Stefan Szuman wydaje rozprawkę p. t.: „Znaczenie dzienników młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda korzystania z tego źródła" (Kwartalnik Pedagogiczny, 1930); w r. 1931 ukazują się W. Borelowskiego „Dane statystyczne o pamiętnikach" (Kwartalnik Pedag., 1931); w r. 1932 dr. J. Kuchta ogłasza „Pamiętnik współczesnego dziewczęcia" (Muzeum, 1932), aż wreszcie prof. Stefan Szuman wydaje „Psychologję młodzieńczego idealizmu". Metoda omówiona w cytowanej wyżej rozprawie znalazła tutaj zastosowanie. Autor oparł się w swojej pracy na 20 pamiętnikach młodzieży prawie wyłącznie gimnazjalnej i seminarjalnej, pochodzącej z różnych środowisk socjalnych i różnych części Polski. Ponieważ jednakże materjał dziennikowy mógłby się w wielu wypadkach okazać niewystarczającym do wysnuwania pewnych wniosków ogólnych, autor posłużył się odpowiednio skonstruowaną ankietą, która objęła 574 uczniów i uczennic gimnazjów i seminarjów (220 dziewcząt i 374 chłopców) z Wołynia, Małopolski Wschodniej i Zachodniej, woj. Kieleckiego i Śląska.

Praca podzielona jest na dwie części. Pierwsza stanowi obraz syntetyczny. Autor, przeprowadziwszy analizę pojęcia „ideał", daje następującą definicję ideałów i idealizmu: „Ideały są to idee o cechach doskonałości zarówno pod subjektywnym jak pod objektywnym względem... Idealizm jest systemem ideałów, koncepcją rzeczywistości doskonałej, którąby była odpowiednią i w pełni zadowalającą dla jaźni ludzkiej, jej po-

---

[1]) W niniejszym zeszycie omawiamy pierwszą część dzieła, poświęconą sprawie idealizmu młodzieży. Sprawozdanie z dalszych części ukaże się w następnych zeszytach „Oświaty i Wychowania".

trzeb i norm uczuciowych i duchowych" (str. 16). Idealizm wynika m. i. z niezgody z tem, co jest, dąży do ulepszenia rzeczywistości, postuluje świat lepszy. Jako taki, może się zrodzić dopiero pod koniec drugiego dzieciństwa w postaci życzeń i marzeń na tle egotyzmu, które jednak przygotowują ideał bohaterski, wysublimowany, duchowy, w wieku młodzieńczym. Idealizm rodzi się więc z marzeń dziecięco - młodzieńczych i przechodzi (biorąc rzec schematycznie) trzy fazy ewolucyjne — antycypacji, kompensacji i normy. W rzeczywistości jednak przebieg jest bardziej skomplikowany, a wymienione funkcje występują nieraz obok siebie, dopełniając się i przerastając wzajemnie. W idealiźmie antycypującym tworzy jaźń koncepcję dobrej, doskonałej realności, w idealiźmie kompensującym przeciwstawia się niedoskonałej ślepej realności, w idealiźmie normatywnym wysuwa postulat naprawy i przeobrażenia rzeczywistości. Wypływający z niezadowolenia atak idealistyczny psychiki młodzieńczej kieruje się najpierw ku rzeczywistości zewnętrznej, — młodzież zaczyna najpierw od krytyki i postulatu naprawy drugich („łatwiej jest krytykować innych, niż siebie"). Potem dopiero przychodzi autokrytyka, a z nią praca nad własnym charakterem i własną silną wolą. Wolę tę wyrabiają przedewszystkiem walka z drugimi i walka z sobą. Stąd znaczenie walki w życiu młodzieży. W niej idealizm metafizyczny w zakresie własnej osobowości przemienia się w idealizm praktyczny. Doskonałym przykładem idealizacji młodzieńczej może być idealizm erotyczny; kochający widzi w przedmiocie swojej miłości samą doskonałość, adoruje i ubóstwia kochaną osobę, nie dostrzega jej wad i braków. Jednakże wcześniej czy później natura przełamuje opór idealizujących abstrakcyj, a „zmysłowość wybucha, jak wulkan z pod ziemi". Idealizm młodzieńczy, różny od idealizmu ludzi dorosłych, posiada swoiste cechy: „jest wybujały, bo nie zna granic lotu, jest wyniosły, bo nie zna trudu urzeczywistnienia, jest rewolucyjny, bo nieświadoma mu jest jego własna niedojrzałość; nie wie, że kwiat zmienia się na owoc w trwaniu, przez lato i jesień; myśli, że wiosna jest jedyną uzasadnioną porą roku; obiecuje więcej, niż dotrzymuje; żyje w obłokach, a nie na ziemi; jest nieskontrolowanym, maksymalnym projektem, utopją a nie pozytywnym planem działania" (str. 49).—Gdyby jednak nie było tego naiwnego, szumnego, skrajnego, górnolotnego idealizmu młodzieńczego, nie powstałby idealizm dojrzały, praktyczny i życiowo-twórczy; spełnia on bowiem bardzo ważną funkcję rozwojową, wychowawczą i kształcącą; proces rozczarowań zmusza do zajęcia krytyczniejszego stanowiska wobec rzeczywistości; stwarza promienną wiarę w rzeczywistość, bez której to wiary nie warto żyć; idealizm jest tężyzną, a młodość dzięki niemu jest może okresem najpełniejszego życia. „Młodzież bez idealizmu nie jest młodzieżą, jest przedwcześnie dojrzała, zestarzała się zbyt wcześnie i robak zwątpienia hamuje jej rozkwit" (str. 56). W tym okresie wytwarzają się cele; jest ich narazie zbyt wiele, podobne są raczej do marzeń samych niż do celu realnych dążeń, ale przynajmniej niektóre z nich urzeczywistnią się kiedyś. Idealizm młodzieńczy jest więc „żywiołowym, instyktownym przejawem potencjalnych możliwości ducha ludzkiego, ducha wogóle, melodją przyszłości, oczekiwaniem i jasnowidzeniem przyszłości. Jest to jasnowidzenie mgliste, jest to lot ikarowy, ale trzeba wzlecieć, choćby się miało spaść" (str. 59). Jeżeli zaś tak, to dzieciom i młodzieży należy się pewna ochrona przed ciężarem rzeczywistości.

Druga część pracy prof. Szumana obejmuje bogate cytaty z dzienników i ankiet oraz różnego rodzaju zestawienia statystyczne. Materjały te, stanowiące znakomite uzupełnienie i poparcie poglądów wypowiedzianych w części pierwszej, zebrane są w następujące grupy: jak młodzież określa idealizm; przykłady idealizacji pierwotnej, t. j. przed okresem młodzieńczym; przykłady przebudzenia się duchowego młodzieży, czyli właściwego początku idealizmu; przykłady światopoglądowego rozdwojenia, obejmujące całokształt rozwoju marzycielskości od bajkowego charakteru marzeń poprzez gorzkie rozczarowanie do zgody z życiem, jako polem realizacji i pozytywnego czynu; zasadnicze formy idealizacji młodzieńczej, a mianowicie idealizacja sielankowa, romantyczna i metafizyczna; stosunek do ideałów abstrakcyjnych, jak piękno, prawda i dobro;

konkretne ideały młodzieży; idealizacja erotyczna — eros i seksum; jakie znaczenie dla rozwoju duchowego młodzieży ma cierpienie; idealizm praktyczny na polu wewnętrznym (praca nad sobą) i zewnętrznym; jakie czynniki kształtują idealizm naszej młodzieży i nadają mu charakterystyczne piętno; jaką wartość przypisuje sama młodzież idealizmowi.

Taka jest treść i konstrukcja dzieła. Nadto można znaleźć w niem wiele odpowiedzi na pytania, które mogą się nasunąć w związku z tem, co powiedziano na początku. A więc najpierw—jakże przedstawia się właściwie sprawa idealizmu naszej młodzieży? Mamy tutaj 574 odpowiedzi (220 dziewcząt i 354 chłopców). Otóż młodzież dojrzewająca określa siebie częściej jako idealistów (stki), niż jako materjalistów (stki). Wśród dziewcząt jest 55.7% idealistek i skłonnych ku idealizmowi, a 19.7% materjalistek i skłonnych ku materjalizmowi; wśród chłopców jest 62.2% idealistów i skłonnych ku idealizmowi, a tylko 14% materjalistów i skłonnych ku materjalizmowi. Ilość zdeklarowanych idealistów zmniejsza się po osiemnastym roku bardzo silnie u dziewcząt, mniej silnie natomiast u chłopców. Typ pośredni pomiędzy idealizmem i materjalizmem (realizmem) wzrasta bardzo z wiekiem u dziewcząt, gdy tymczasem u chłopców utrzymuje się mniej więcej na równym poziomie (str. 70). Cyfry te, zaopatrzone w odpowiednią interpretację, mówią naprawdę wiele.

Inne nasuwające się pytanie możnaby sformułować następująco: jakie praktyczne ideały posiada dzisiejsza nasza młodzież? Z różnych zestawień i przykładów (str. 130—140) widać, że młodzież ma dużo idealizmu społecznego i że egoizm jest u niej czemś wyjątkowem. Ideały pracy społecznej, narodowej, obywatelskiej, oświaty szerokich warstw ludności, altruizmu, równouprawnienia stanowego i materjalnego, pracy dla społeczeństwa, a w drugim rzędzie dopiero dla siebie, są najczęściej wymienianemi ideałami społecznemi. Spostrzeżenia te odnoszą się do chłopców; poglądy dziewcząt są podobne, ale ich autor nie omawia, odkładając szersze opracowanie poglądów społecznych młodzieży wogóle do oddzielnej publikacji.

Należałoby dalej postawić pytanie — jakie czynniki zewnętrzne wpływają na tworzenie się idealizmu młodzieży? Z 380 odpowiedzi w ankiecie 224 razy wymieniono lekturę (str. 196—203); mniej więcej trzy piąte wszystkich wymienionych czynników kształtowania idealizmu obejmuje lektura, a w materjaliźmie stanowi ona dwie szóste wszystkich wpływów. Z polskich autorów, wpływających na realizm, wymieniono głównie Prusa i Żeromskiego. Na idealistów największy wpływ mają natomiast romantycy, na drugiem miejscu Sienkiewicz (ale tylko na młodszych), następnie także Prus, potem Rodziewiczówna (szczególnie na dziewczęta), potem Żeromski. Te bardzo ciekawe dane potwierdzałyby przypuszczenie, „że lektura romantyczna odpowiada młodzieży i jest dla niej psychicznie potrzebna, a nie przestarzała i zbyteczna". Jednakże — i to należy zaznaczyć—„wprowadzenie obok lektury romantyków i wybitnych autorów dawniejszych, zdrowej, pozytywistycznej lektury nowoczesnej, mogłoby mieć wpływ bardzo dodatni, stwarzający przeciwwagę dla zbyt romantycznej idealizacji, nie będącej istotnie w duchu naszych czasów" (str. 200).

Nakoniec jeszcze jedno pytanie: jak sama młodzież ocenia idealizm? Mamy ogółem 542 odpowiedzi (208 dziewcząt i 334 chłopców). Otóż okazuje się, że większość tej młodzieży, bo 321 (t. j. 109 dziewcząt i 212 chłopców) twierdzi, iż warto być idealistą, mniejsza natomiast ilość, bo 114 (t. j. 56 dziewcząt i 58 chłopców), zaznacza, że nie warto być idealistą. Stanowisko pośrednie zajmuje 107 osób (t. j. 43 dziewcąt i 64 chłopców) (str. 204). Oceny ujemne wzrastają z wiekiem, co jest zrozumiałe, bo z wiekiem przychodzą rozczarowania, a z niemi i sąd trzeźwiejszy młodzieży.

Wnioski z tych wszystkich danych dla pracy wychowawczej w szkole są tak widoczne, że nie potrzeba ich tutaj przytaczać. Nie ulega wątpliwości, że idealizm jest jednem z najważniejszych zagadnień wychowawczych. Wiemy, że jest on następstwem pewnej dojrzałości umysłowej, która pozwala myśleć o rzeczach niecodziennych, oraz

równoczesnego braku dojrzałości życiowej i doświadczeniowej, „że idealistyczny światopogląd młodzieży jest poglądem nie odpowiadającym ściśle rzeczywistości, że jest poniekąd subjektywną utopją, że nigdy w całości nie wytrzymuje próby doświadczenia, że jest zwykle wybujałem marzeniem, czemś, co trzeba przezwyciężyć, żeby osiągnąć dojrzałość" (str. 50). Nie jest jednakże płonnem marzeniem o lepszej rzeczywistości, kształtuje bowiem realną rezeczywistość według idealnych wzorów; stwarza wzory i modele, według których przeobrażamy potem rzeczywistość, aby spełniła „nasze ludzkie postulaty pod względem ideałów dobra, sprawiedliwości, prawdy i piękna" (str. 180).

W słowach tych zamyka się istotny sens pracy prof. Szumana, która tem samem w czasach, kiedy podobno materjalizm góruje, jest wielką obroną idealizmu. Pod tym względem zajmuje ona u nas stanowisko wyjątkowe. Ale nie tylko w tej dziedzinie; takiej intuicji, takiego wnikania w dusze młodzieży, wyczuwania i rozumienia jej pragnień, dążeń i myśli nie spotyka się dzisiaj zbyt często. Dzieło to jest równocześnie dowodem, jak uczoność łączyć się może z artyzmem. Język dostosowany do treści; niektóre ustępy są szczerą poezją, jak są nią również idealistyczne rojenia młodzieży.

Gdy jednak czyta się tę pracę, tu i owdzie odczuwa się w niej pewne braki, wynikające albo ze zbyt pobieżnego traktowania pewnych spraw, albo też z nieuwzględnienia innych. W każdym z tych wypadków znajdujemy jednak notatkę, że dane zagadnienie będzie specjalnie opracowane w oddzielnej publikacji. Takich publikacyj zapowiada się kilkanaście. Życzyćby sobie należało, by ukazały się one jak najprędzej. Drugiem życzeniem byłoby oparcie wywodów na większej ilości materjału dowodowego (ilość dzienników i ilość osób objętych ankietą), aby nie budziły one żadnych wątpliwości co do powszechności pewnych zjawisk.

Ale i w tej niejako zmniejszonej formie dzieło prof. Szumana jest w bardzo wielu wypadkach rewelacją, odsłania bowiem nieraz takie dziedziny wewnętrznego życia młodzieży, o których najczęściej nie wie się nic, albo bardzo niewiele. Dlatego książka ta winna się znaleźć bezwarunkowo nietylko w rękach każdego nauczyciela szkoły średniej, ale także rodziców, mających dzieci w tym wieku. Ona — jedna z niewielu — pozwoli im właściwie spojrzeć na młodzież naszych szkół średnich i należycie ustosunkować się do jej poczynań.

Stanisław Seweryn.

JAN ST. BYSTROŃ, USPOŁECZNIENIE SZKOŁY I INNE SZKICE. Warszawa. Wydawnictwo M. Arcta, 1933. Str. 106.

Zebrane w tym tomie szkice — pomimo różnorodności tematów — stanowią pewną zamkniętą w sobie całość; ich myślą przewodnią i niejako klamrą, wiążącą je w całość, jest właśnie uspołecznienie szkoły, zagadnienie stale aktualne, niezależne od takiej czy innej konjunktury. Zebranie ich obok siebie ułatwia w wysokim stopniu orjentację w zagadnieniach pochodnych i pokrewnych, a tem samem daje pełniejszy obraz zagadnień podstawowych.

Czołowy szkic p. t. „Uspołecznienie szkoły" (drukowany w kwartalniku „Zrąb". 1931, zesz. 6—7) obejmuje rozważania, jak szkoła współczesna, oparta o podstawy społeczne, stara się utrzymać ścisły związek z konkretnemi potrzebami społeczeństwa. Dążność ta zaznacza się nietylko w działalności wewnątrz szkoły, ale obejmuje także szersze kręgi; zaznacza się więc nietylko w zmieniającym się programie zajęć szkolnych, (czego dowodem może być np. rola i znaczenie w pracy szkolnej w ciągu wieków takich przedmiotów, jak religja, języki klasyczne, język ojczysty, historja, wychowanie fizyczne), ale także w różnokierunkowem dążeniu władz państwowych, zmierzającem do należytej gospodarki materjałem ludzkim, do związania nauczania z możliwościami psychicznemi młodzieży i do umożliwienia wszystkim obywatelom pobierania nauki w szkołach przez należyte ich rozlokowanie. Społeczny charakter szkoły obejmuje jeszcze inne dziedziny: szkoła, zrazu izolowana, włącza się coraz bardziej w sieć stosunków poza-

szkolnych przez organizacje nauczycielskie, a niejednokrotnie i uczniowskie. Wreszcie szkoła współczesna, mobilizując cały swój aparat pedagogiczny, dąży zupełnie świadomie przedewszystkiem do wytworzenia typów społecznych. Innemi słowy — cechą nowej szkoły jest stałe dostosowywanie się do nowych potrzeb, a tem samem świadomość określonej ideologji społecznej. „Szkoła współczesna coraz wyraźniej uświadamia sobie swoje założenie społeczne i staje się stopniowo coraz to bardziej precyzyjnem narzędziem polityki społecznej, dążącej świadomie do realizacji określonego programu budowy czy przebudowy społecznej" (str. 38). Czy zatem ktoś z tem się zgadza, czy nie, szkoła współczesna wywiera wielki wpływ na układ stosunków społecznych — bez względu na to, czy jej pracownicy zdają sobie z tego sprawę. Wiele myśli, rzuconych w tym szkicu jakby mimochodem, rozwija autor w innej pracy („Szkoła, jako zjawisko społeczne"), którą omawia się na innem miejscu, a która ściśle się łączy z omówionym szkicem.

W ścisłej łączności z nim pozostaje także szkic drugi p. t. „Zagadnienie reformy szkolnej" (drukowany w „Przeglądzie Współczesnym", 1932, Nr. 119), będący teoretycznem rozważeniem różnych form i kierunków reformy. U podstaw każdej reformy stoi celowość, świadomość, znajomość stosunków i sposobów oddziaływania na nie. Zależnie zatem od postulowanego rezultatu reforma może być częściowa lub zupełna, zewnętrzna lub zasadnicza, techniczna, administracyjna, ideologiczna, społeczna. Wśród tych różnych kierunków na szczególną uwagę zasługują cztery ostatnie. Jeżeli okazuje się, że stosowane dotychczas środki zawodzą i nie dają zadowalających wyników, zmieniamy przedmioty nauczania i metody; mamy wówczas do czynienia z reformą pedagogiczną, zwaną inaczej techniczną. Jeżeli okazuje się, że administracja szkolna „pracuje w sposób uciążliwy, niewygodny, mało celowy, kosztowny", wówczas zachodzi potrzeba reformy administracyjnej. Jeżeli zaś grupa społeczna uważać zaczyna dotychczasowy ideał wychowawczy za niewystarczający i dąży do ustalenia nowego, wyłania się potrzeba reformy ideologicznej. Nakoniec należałoby jeszcze wziąć pod uwagę efekty pracy szkolnej, które są wynikiem pewnego systemu wychowawczego i ustroju szkolnictwa. Ponieważ zaś szkoła nietylko uczy i wychowuje, ale także jest „agencją doboru społecznego", przeto jeżeli stwierdzamy, że szkoła spełnia to zadanie w sposób niewystarczający, a dobory społeczne przeprowadzane są przypadkowo lub wadliwie, wówczas dążymy do zmiany tego systemu szkolnego w tym duchu, aby spełniał on lepiej swoje zadania społeczne. Taką reformę nazywamy w pełnem tego słowa znaczeniu reformą społeczną. Jak z tego widać, pojęcie reformy szkolnej może być bardzo różnorodne. Reforma szkolna jest zatem zagadnieniem bardzo skomplikowanem, wymagającem szczegółowego rozważania z różnych stanowisk a nadto współpracy teoretyków i praktyków z różnych dziedzin. Zagadnienia pedagogiczne stanowią zaledwie część tego całego kompleksu.

W następnym szkicu, poświęconym „Wychowaniu państwowemu" (drukowanym w kwartalniku „Kultura Pedagogiczna", 1933, Nr. 2), zajmuje się autor istotą wychowania państwowego. Rozprawiwszy się najpierw w sposób bezwzględny z niewłaściwą interpretacją w życiu szkolnem wychowania państwowego, rozważania swoje rozpoczyna autor od określenia państwa; analiza tego pojęcia doprowadza autora do twierdzenia, że państwo to twór społeczny, stanowiący pewien kompleks życia społecznego, a więc zespół stosunków, myśli i uczuć jednostek. Natężenie życia państwowego jest z tego punktu widzenia uzależnione od żywotności i twórczości jednostek. Podkreślono tu z całym naciskiem stanowisko twórcze. „Państwo s t a j e s i ę ciągle, ustawicznym wysiłkiem wszystkich tych, którzy są w jego zespół włączeni. Pogłębianie więzi organizacyjnej, łączącej jednostki, systematyzacja idei państwowych, podnoszenie kultury życia emocjonalnego, oto praca w dosłownem tego znaczeniu państwowo twórcza. Każdy z nas jest w tej czy innej mierze współtwórcą państwa" (str. 66). Dopiero na podłożu takich rozwiązań omawia autor, co rozumie przez wychowanie państwowe. Jest to „wychowanie,

mające na celu rozszerzanie i pogłębianie twórczości jednostek, w formach umożliwiających koordynację ich wysiłków twórczych. Każde pogłębienie stosunku społecznego, każde uszlachetnienie życia emocjonalnego, każde rozszerzenie treści intelektualnych, łączących się z współżyciem, jest aktem twórczym, podnoszącym intensywność życia społecznego, budującym państwo. Państwo nie jest czemś raz danem, skończonem, niezmiennem: jest ono czemś wiecznie ruchliwem, w coraz to nowej postaci się okazującem, gdyż jest układem ciągle dokonywanych wysiłków jednostkowych. O ile więc zdołamy rozszerzyć tę twórczość, pogłębić jej treść, nadać jej konkretny styl, pobudzić w tym kierunku możliwie wielką ilość jednostek, to prowadzimy wychowanie państwowe w pełnem tego słowa znaczeniu: włączamy naszych wychowanków w systematycznie zorganizowaną pracę nad tworzeniem państwa. Ze stanowiska biernego przechodzimy do czynnej, twórczej pracy; zamiast nauki biernej, eruducyjnej, encyklopedycznej, niezwiązanej z życiem, mamy do czynienia z tworzeniem, z ciągłem urzeczywistnianiem nowych form, z wysiłkiem, z pełnem poczuciem znaczenia tej pracy i świadomością odpowiedzialności. Dawny objekt nauczania, izolowany uczeń, troskliwie oddzielony od wpływów zewnętrznych, jakby zwolniony od wszelkich uzależnień społecznych, który biernie recytuje wszelkie podane mu treści, przestaje istnieć; proces wychowania staje stę twórczym wysiłkiem przebudowy i pogłębienia życia społecznego. To, co dokonywa się w sferze jednostkowej, jest ważne tem samem dla zbiorowości; ginie zupełnie kontrast jednostki i społeczeństwa, powstały na tle fałszywych założeń teoretycznych" (str. 66—67).

Nakoniec kilka uwag poświęca autor nauczycielowi. Główna ich myśl streszcza się w zdaniu: „jeżeli kto myśli, że można przerobić wychowanie i wytwarzać nowy typ absolwentów szkół, nie zmieniając umysłowości jej kierowników, jest w oczywistym błędzie. Jeżeli kto myśli, że można budować państwo, nie pracując nad budową samego siebie, ulega złudzeniu" (str. 75).

Na temat wychowania państwowego pisano u nas bardzo wiele w ostatnich czasach. Jednakże znaczny odłam tych prac nie odznacza się wysokim poziomem i wiele z nich nie wychodzi poza frazes i tani komunał. Wśród powodzi tych publikacyj szkic prof. Bystronia wyróżnia się oryginalnością i głębią ujmowania zagadnienia. Autor wiele przysłużyłby się sprawie, gdyby chciał zagadnienie to opracować znacznie szerzej i uplastycznić przykładami z życia i doświadczenia.

Szkic p. t. „Źródła kultury i zagadnienie kultury ludowej" (drukowany w „Zrębie", 1930, Nr. 2) pozostaje w ścisłej łączności ze znanemi w ostatnich czasach rozważaniami na temat kultury wogóle, w innych znowu wypadkach kultury proletarjackiej, ludowej i t. p. Mówiąc o kulturze, należy wykluczyć metafizykę i wartościowanie, jako niedopuszczalne naukowo, należy natomiast mówić o zespołach treści kulturalnych, któremi są postawy psychiczne, pojęcia, stosunki, czynności oraz wytwory pracy ludzkiej. Każda kultura jest zespołem takich właśnie treści. Ponieważ zaś najrozmaitsze są te treści, a różne i skomplikowane ich zespoły, przeto można mówić o rozmaitych kulturach. Wynika z tego, że zespół treści jest wytworem historycznym, t. j. niezależnym od przypadkowego zbiegu okoliczności, — niema więc teoretycznej konieczności, dla której pewne treści musiałyby się łączyć razem: „niema treści, któreby same przez się były np. szlacheckie czy ludowe, polskie czy niemieckie, lecz są tylko treści, które w określonym czasie były własnością takiej czy innej grupy społecznej, przyczem jedna i ta sama treść mogła być własnością różnych grup, albo też kolejno tej czy innej" (str. 81). Zespół treści i wzajemny stosunek zespołów, może ulegać ciągłym zmianom względnie wahaniom. Mówiąc o zespołach treści kulturalnych, należy wspomnieć także o czynnikach kształtujących te zespoły; są to przedewszystkiem twórczość i autorytet np. systemów religijnych, tradycji, mody, narodu, instytucyj, osób i t. d. Zastosowując te z bardzo wielu względów słuszne założenia do t. zw. kultury ludowej, można stwierdzić, że niema treści, któreby same przez się były „ludowe"; „faktem natomiast jest, że rozmaite grupy so-

cjalne przyswajają sobie nierównomiernie rozmaite treści, a więc także i te grupy, które obejmujemy—mało ścisłem zresztą—określeniem ludu, mają inny zespół treści, aniżeli np. grupy miejskie, czy szlacheckie" (str. 85). Pomiędzy kulturą „ludową" a kulturą miejską, czy szlachecką, niema więc różnic co do rodzaju treści, lecz jedynie różnice co do historycznie wytworzonych zespołów treści; „kultury te mogą się ze sobą krzyżować, przenikać, zlewać czy różnicować". Odrębność zatem kultury ludowej należy sprowadzić do odmiennego mechanizmu kształtowania się zespołów treści, t. j. do innego układu autorytetu i innych granic twórczości. Czynnikami, kształtującemi kulturę wsi, są: tradycja przeszłości, uproszczona nauka chrześcijańska, starzy ludzie, proboszcz, dziedzic i rozmaici wędrowni pieśniarze, czy żołnierze, oraz twórczość, zamykająca się zresztą w dość wąskich granicach. Ale ta dawna w ten sposób tworząca się kultura, mająca w sobie dla ludzi zmęczonych formami kultury miejskiej wiele walorów artystycznych, znika dzisiaj bezpowrotnie. Wiele złożyło się na to przyczyn, dość, że wieś żyje dzisiaj „odpadkami z miejskiego stołu, nie ma niczego własnego, zatraca własne oblicze" (str. 90). Jakież wobec tego należałoby dać wskazania na przyszłość, jeżeli obecny stan rzeczy na wsi ma ulec zmianie? Autor daje na to odpowiedź: musimy na wsi wytworzyć nowe autorytety, ale takie, jakie w dzisiejszych warunkach da się ustalić. Może niemi będą organizacje ideowe wsi, może jednostki o wyższych zdolnościach i wykształceniu, mogące organizować życie wsi. „Być może, że wówczas podstawą pracy kulturalnej staną się odrębności regjonalne... i że zamiast dzisiejszej bezapelacyjnej informacji wielkiego miasta utwierdzi się samopoczucie regjonu, jego wola samodzielności kulturalnej i twórcza ambicja" (str. 92).

Powyższy szkic był wygłoszony, jako referat, na XIII Konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce, a odbytej w Łowiczu w styczniu 1930 r. Biuletyn tej konferencji p. t. „Kultura wsi" zawiera referaty i streszczenia dyskusji nad niemi. Stwierdzić należy, że pomimo upływu kilku lat referat ten nic nie stracił na aktualności i znaczeniu.

Ostatni wreszcie szkic p. t. „Zagadnienie sieci szkolnej", znany czytelnikom „Oświaty i Wychowania" z rocznika 1932, omawia krótko w oparciu o stosunki amerykańskie kilka zasadniczych problemów sieciowych, jak np. komasację szkół i wiążące się z tem dowożenie dzieci i młodzieży, zasady wyznaczania punktów szkolnych i t. d. Ilość problemów sieciowych jest jednakże tak wielka i tak różnorodna, że nie można było wszystkich dostatecznie obszernie omówić w jednym szkicu — tem więcej, że zagadnienie [1]) sieci szkolnej jest naogół bardzo młode zarówno u nas, jak i zagranicą.

Według zamierzeń autora — omówione wyżej szkice są próbą ujęcia szeregu zagadnień, związanych z wychowaniem, oświatą i szkołą, z ogólnego, społecznego punktu widzenia. Jedną z ważnych cech tych szkiców jest oryginalność ujmowania zagadnień. W obszernej dzisiaj literaturze, poświęconej zagadnieniom związanym ze szkołą, książka prof. Bystronia zachowuje odrębną, własną i niezależną fizjognomję.

Stanisław Seweryn.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

RYSZARD GANSZYNIEC. DZIEJE NASZEGO ABECADŁA. Lwów. Nakładem Filomaty. 1935. Str. 84.

ARTUR SANDAUER. THEOKRITOS, TWÓRCA SIELANKI. Lwów. Nakładem Filomaty. 1935. Str. 84.

IZYDOR PRESS. OD ALCHEMJI DO CHEMJI. Lwów. Nakładem Filomaty. 1935.

---

[1]) Porównaj także zesz. 8—10 „Oświaty i Wychowania" 1934 r., artykuł Z. Piotrowskiego.

BOLESŁAW PRUS. PISMA. TOM X. PLACÓWKA. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1935. Str. 284.

BOY ŻELEŃSKI. OBRACHUNKI FREDROWSKIE. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1935. Str. 262.

HENRYK ORMIAN. WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH A SZACOWANIE INTELIGENCJI PRZEZ NAUCZYCIELI. Studjum z zakresu badania inteligencji i psychologji nauczyciela. Poznań. Nakładem Poznańskiego Towarzystwa Psychologicznego. 1935. Str. 110.

DR. ED. CLAPARÈDE. JAK ROZPOZNAWAĆ UZDOLNIENIA UCZNIÓW. Przełożyła dr. Justyna Jastrzębska. Przedmowę napisał prof. St. Baley. — Biblj. Przekładów Dzieł Pedag. pod red. dr. Zygmunta Ziembińskiego. T. 17. — Lwów — Warszawa. Książnica—Atlas. 1935. Str. 295.

MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA. PRZYGODY DON KICHOTA. W przekładzie z hiszpańskiego i opracowaniu dr. Edwarda Boyé. Z 15 rysunkami według G. Doré'go. Lwów — Warszawa. Książnica—Atlas. 1935. Str. 192.

RÓŻA KISIELEWSKA - ZAWADZKA. ORGANIZACJA OPIEKI SPOŁECZNEJ NAD DZIECKIEM W BELGJI. Polski Komitet opieki nad dzieckiem. Warszawa, 1934.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 74645.

WARUNKI

PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ
OŚWIATY I WYCHOWANIA

	ZŁOTYCH
Rocznie (10 zeszytów) . . .	10.—
Półrocznie	5.—
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki poczt.)	1.50

CENA OGŁOSZEŃ
(W SPRAWACH OŚWIATOWYCH)

Po tekście cała strona . . .	100.—
Pół strony	60.—
Ćwierć strony	30.—

Fieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czek. Nr 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

UWAGA: Przekazem pocztowym można wnosić wpłaty jedynie w wypadkach wyjątkowych. Należy wówczas adresować je do ADMINISTRACJI CZASOPISMA MINISTERSTWA W. R. i O. P. „OŚWIATA I WYCHOWANIE" (nie zaś do Redakcji), podając cel przesyłki.

SEKRETARJAT REDAKCJI:

Warszawa, Aleja Szucha 25, Min. W. R. i O. P., I p. Nr 12

ADMINISTRACJA:

Warszawa, Aleja Szucha 25, Min. W. R. i O. P.